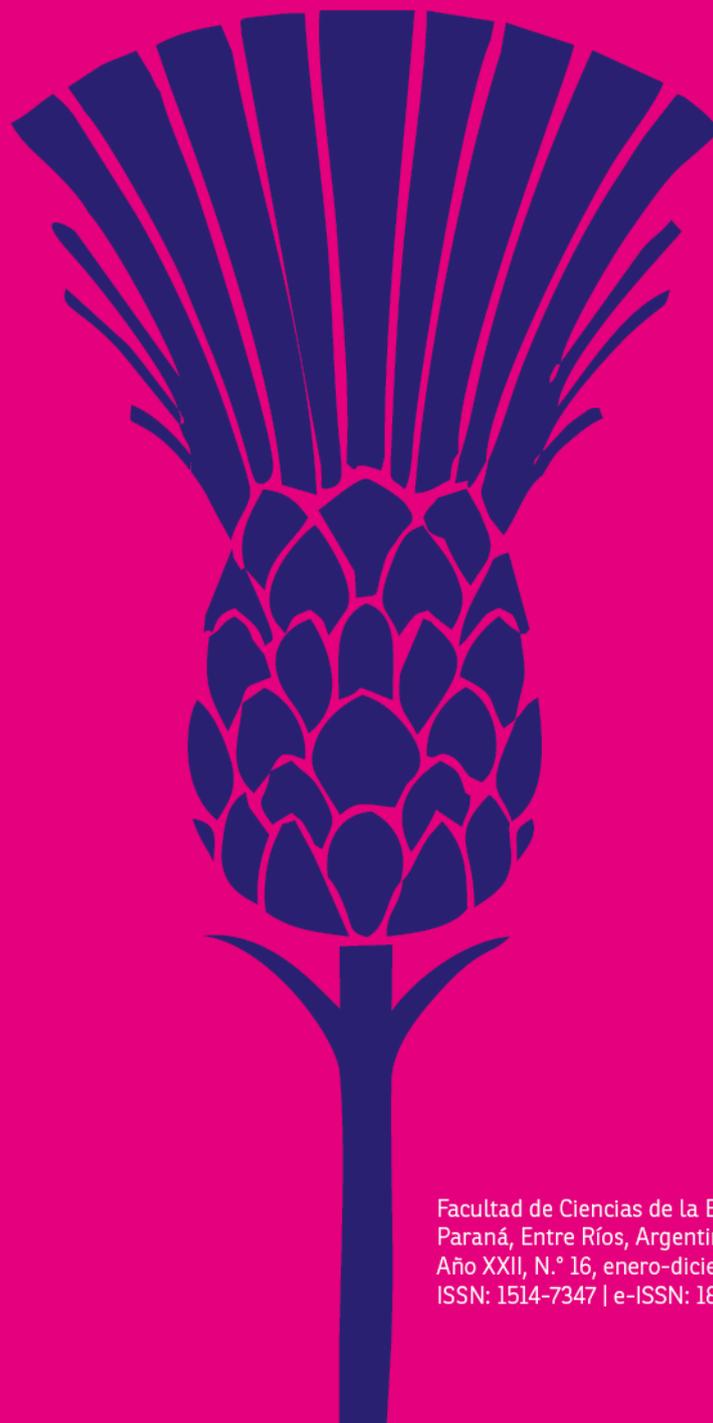


El cardo | 16

Educación, conocimiento y emancipación



Facultad de Ciencias de la Educación | UNER
Paraná, Entre Ríos, Argentina
Año XXII, N.º 16, enero-diciembre 2020
ISSN: 1514-7347 | e-ISSN: 1851-1562

Editorial

La invitación a colaborar con este número proponía abordar la relación *educación, conocimiento y emancipación* para interpelar los repartos habituales y los actuales imperativos que pretenden funcionalizar la formación según las demandas, configurando las prácticas desde la delimitación a priori de competencias. Basadas en pretensiones de mejora de la formación, suelen anudarse con perspectivas productivistas, indicadores de rendimiento factibles de estandarizarse según procedimientos técnicos. Pero en la educación, en las prácticas educativas, las certezas de ayer se agrietan por los desafíos y las preguntas sin respuesta, interpelando las divisiones sensibles y repartos que organizan.

Algunas cuestiones que nos pareció necesario volver a examinar dadas las transformaciones político-económicas, culturales y tecnológicas contemporáneas, si bien es una problemática que cuenta, desde hace tiempo, con abundantes desarrollos y polémicas. Una detención que procura una inflexión en las exigencias de adecuación del capitalismo informacional, cognitivo y extractivista.

Una convocatoria que en el recorrido de los 13 artículos, en la entrevista y reseña se amplifica, particulariza y diversifica en producciones, proyectos, indagaciones y experiencias vinculadas a diferentes instituciones educativas nacionales, provinciales, latinoamericanas. El orden de los artículos obedece a la fecha de recepción.

Una disposición que al reunirse en un espacio permite transitar las variadas lecturas que a modo de estaciones van jalonando las diferentes entradas, perspectivas y áreas de conocimiento, focos priorizados según modulaciones y tensiones diferenciales. Diferencialidad actualizada y acrecentada por los lectores según sus ritmos, interrupciones y búsquedas.

Wetzel desde la experiencia como supervisora en dos escuelas rurales con personal único, se detiene en las experiencias formativas y en la trama didáctica que articula enseñanza, conocimiento y acontecimiento en escenarios múltiples.

Avanzini indaga la crisis de identidad de adolescentes y jóvenes para proponer mediaciones institucionales que posibiliten comunidades educativas emancipadoras, desde los aportes de Ricouer.

Cecco y *et al.* comparten el relevamiento de las prácticas educativas vocacionales ocupacionales en escuelas de educación integral y centros educativos integrales y terapéuticos de la provincia de Entre Ríos, vinculadas a las transformaciones que implicaron el cambio de paradigma en la educación especial.

Santomero y Gietz revisan el lugar de la Alfabetización Inicial y de los planes de estudio y programas de las carreras de Profesorado en Letras/Lengua y Literatura de Paraná y Santa Fe y, la articulación entre la formación docente y campo profesional.

Benigni indaga la concepción de educación y comunicación de los organizadores de la propuesta «El Molino, Fábrica Cultural» en relación con los dispositivos y el cruce entre educación y experiencias.

Rubín parte de la experiencia de trabajo y el proceso formativo que se inicia con el Taller Colectivo de Edición (FILO-UBA) y se detiene en el trabajo colectivo realizado en el 2019 en el Complejo Penitenciario Federal IV de Ezeiza, que aloja a mujeres, travestis y trans, vinculado a la edición de la revista *Desatadas*.

Secul Giusti comparte las reflexiones de las prácticas educativas relacionadas en el Taller de Narrativas y Lenguajes de la Tecnicatura en Comunicación Pública y Política de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPyCS), UNLP, y los efectos de sentidos producidos por los medios, las redes sociales y la desinformación que generan los perfiles y algoritmos.

Agüero, a partir de la crítica a la racionalidad instrumental que prevalece en los discursos sobre la competencia, recupera los proyectos político-pedagógicos liberadores de Simón Rodríguez y José Martín en tanto legados emancipadores ineludibles.

Shapiro indaga los enfoques y las prescripciones de los contenidos vinculados a la formación cívica en la curricula de la escuela secundaria, diferenciados históricamente según las modificaciones de las denominaciones, y se detiene en el análisis de la noción de ciudadanía.

Dominguez y Zeballos analizan las relaciones de saber y poder que se juegan en la selección de contenidos culturales en la formación inicial y los debates acerca de la ruptura entre cultura infantil y adultocentrismo.

Deharbe, parte de los aportes de la teoría crítica feminista y se detiene en los desarrollos de Donna Haraway y Sandra Harding, en dos obras en particular, para analizar las contribuciones posibles para una «ciencia del sucesor» o ciencia feminista.

Zaragoza y Vázquez retoman la transformación curricular basada en competencias y construyen un mapa de los campos de acción, disciplinas y competencias requeridas, entre otros, a partir de los trabajos de fin de grado realizados en los últimos 10 años en el área Farmacia, Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba (UCC).

Carli presenta un ensayo a partir de las problemáticas estructurales y las tendencias globales en la formación universitaria visibilizadas por la pandemia, desde los aportes de Gramsci, vinculados a la formación a principios del siglo XX, y de Aronson, relacionados con la tensión entre el capitalismo financiero, transformaciones tecnologías y del trabajo y la trasmisión de saberes y habilidades requeridas en el siglo XXI.

En la entrevista, Sorgentoni recupera la experiencia de educación popular en la alfabetización de adultos campesinos de Ramón Fica Carrasco, entre 1970 y 1973, en la región sur Biobío, Chile, en el marco de la Operación Saltamonte, Unidad Popular del presidente Salvador Allende.

Civarolo en la reseña de *Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples*, compilados por Martínez Rodríguez y Fernández Rodríguez, Morata 2018, señala la relevancia de la obra para los «educadores que tratamos de entender la realidad educativa evitando caer en una mirada reduccionista de la misma». Los autores forman parte de la red REUNI+D (Red Universitaria de investigación e Innovación Educativa) y del proyecto ECOEC —conformado por grupos de la Universidad de Granada, Valladolid, Málaga y Extremadura— y se basan en una perspectiva sistémica de la investigación denominada «Ecologías del aprendizaje» que atiende a la interrelación de una pluralidad de contextos y escenarios (escolares, laborales, sociales y comunitarios).

Un breve sumario de las indagaciones y preguntas «rumorosas» que se bifurcan y expanden con las lecturas y lectores, hienden lo sabido, se arriesgan a fondo o en la superficie encuentran el pliegue o surcos que desatan otras y nuevas búsquedas. Interrogantes que atraviesan nuestro tiempo y nuestras prácticas urgidos por los desafíos y conmociones que acarrea, pero que no resignan «la libertad de preguntar» —y preguntarse con otros— que para Blanchot (1970: 49), tal vez formaría parte de la inconclusión del diálogo abierto aquí, «salto fuera de toda irmeza» —en tanto posibilita la interrogación—.

Memorias del itinerario de enseñanza en escuelas en contexto rural. Reflexiones desde el oficio de supervisora escolar

Memories of the teaching itinerary in schools in a rural context. Reflections from the office of school supervisory

María Rosa Wetzel. UNER | mariwetzel@yahoo.com.ar

Resumen

A partir de una experiencia personal y profesional sucedida en el desempeño del cargo de supervisora escolar de Educación Primaria, en el departamento La Paz, provincia de Entre Ríos, se elabora este artículo. El mismo expone algunos rasgos acerca de la institucionalización del rol de supervisoras y supervisores y sus alteraciones devenidas a lo largo de la historia escolar. La propuesta de escritura recupera aspectos ilustrativos de la compleja tarea de asesoramiento y acompañamiento desarrollada en escuelas en contexto rural. Sin el ánimo de generalizar significados imbuidos en las prácticas educativas, se describe el derrotero de la labor como supervisora escolar en dos escuelas de Personal Único y el magistral quehacer pedagógico que asumen las/os maestras/os en este escenario afectado por el despoblamiento rural; mostrando al unísono una trama didáctica que articula enseñanza, conocimiento y acontecimiento en las experiencias formativas acontecidas en secciones múltiples.

Palabras clave: rol de supervisora/supervisor, escuela rural, experiencia

Abstract

Based on a personal and professional experience in the performance of the position of School Supervisor of Primary Education, in the Department of La Paz, Province of Entre Ríos, this article is prepared, it exposes some features about the institutionalization of the role of supervisor and its alterations become throughout the school's history.

The writing proposal recovers illustrative aspects of the complex task of counseling and accompaniment, developed in schools in rural context. Without the intention of generalizing meanings imbued in educational practices, the course of work as a school supervisor in two Single Personnel schools is described, as well as the masterful pedagogical task assumed by teachers in this scenario affected by rural depopulation; showing in unison a didactic plot that articulates teaching, knowledge and event in the formative experiences occurred in multiple sections.

Keywords: role of supervisory, rural school, experience

Introducción

Aquel mes de marzo del año 2008 traía consigo un sinfín de inquietudes; solo habían pasado muy pocos días del acto inaugural del ciclo escolar en una escuela urbana de la ciudad de Bovril, donde Daniel¹, el director departamental de Escuelas del departamento La Paz abría formalmente el Ciclo Lectivo y al mismo tiempo daba la bienvenida a un grupo de supervisoras de Educación Inicial y Educación Primaria que ingresábamos como titulares, tras haber aprobado el examen de oposición correspondiente.

Muchos desafíos se anticipaban en el rol de supervisora, un cargo muy aspirado por gran parte del colectivo docente². No obstante, la tradición arraigada en el imaginario docente ha mostrado a la supervisora/supervisor asociado a prácticas atemorizantes, prevaleciendo un cierto sesgo de vigilancia y dominación sobre las/os docentes y demás personal escolar. El perfil guardián que imanta el cargo, mucho tiene que ver con su funcionamiento fuera de la escuela; si bien hay una relación permanente con directivos a través del teléfono o el e-mail, no existe un contacto directo y frecuente con estudiantes, maestras, maestros y familias. Particularmente, por su condición de actor externo, el rol posee un condimento político, dado que articula la relación entre escuela y Estado, al mismo tiempo que interpreta y viabiliza las demandas e intereses de quienes dirigen y gestionan las organizaciones escolares.

En la actualidad, el carácter vigilante de las prácticas ha mutado, desbaratando relaciones de desigualdad observadas entre maestras/os y superiores jerárquicos (Pineau, 2013), pues se evidencia una mayor tendencia y centralidad en la dimensión pedagógica. De este modo abrevia la tarea administrativo-democrática, percibida como un trabajo puramente de escritorio (Morgade, 2010) que ha preponderado durante décadas.

Ahora bien, al presente el rol de la supervisora y el supervisor detentan una relación de liderazgo, imbuido de gran complejidad donde no solo se ejerce una tarea de asesoramiento, sino que también se efectúa un sostenido proceso de acompañamiento. En estos ámbitos resulta fundamental acompañar a quienes llevan adelante la ardua tarea de gestionar las instituciones (Abregú, 2008; Gregorutti, 2018), como generar espacios para pensar las propias prácticas cotidianas a partir de ciertas ideas teóricas que ayuden a vislumbrarlas mejor. En el mismo sentido, Santos Casañas (2018)³ expone que el pasar del rol del supervisor confinado a la inspección y el control, a otro donde prevalece el acompañamiento, la escucha y el sentido pedagógico demanda continuos procesos de reflexión y apertura intelectual. Es por acá, entonces, donde se potencia la búsqueda incesante y se habilita un modo de pensar que opone resistencia a lo sabido y esperado.

Emprendemos el recorrido...

La mañana amanece soleada⁴. Si bien sopla un aire fresco anticipando la estación otoñal que advendrá dentro de las próximas dos semanas, se presenta una jornada apacible, ideal para visitar las dos escuelas situadas en contexto rural proyectadas en la agenda supervisiva. Recuperando palabras de Mayer (2014), el contexto rural es indicado como el espacio donde acontecen relaciones complejas y heterogéneas, y conjuntamente se producen transformaciones sociales que se articulan a nivel local con las instituciones escolares.

En este primer recorrido por la zona rural me acompaña Juan, personal administrativo de la supervisión escolar, que unos años atrás estuviera afectado como chofer, a cargo de un vehículo que ya ha sido sacado de circulación por el deterioro de su motor y carrocería. Hoy en día es el responsable de la carga de designaciones y licencias del personal docente y de maestranza, que a consecuencia de los cambios tecnológicos devenidos en los últimos años se encuentran informatizados.

Viajamos en mi auto particular⁵, aunque delego en él la conducción del mismo, dado que desconozco el camino que traslada a las escuelas pautadas en este itinerario.

Saliendo de la ciudad empezamos a divisar algunas chacras sembradas, también se observan propiedades con animales vacunos, principalmente, y unos kilómetros más adelante se ven grandes extensiones de monte virgen. Algunos caseríos deshabitados dan indicios del fenómeno migratorio que ocurre en la ruralidad, como consecuencia de los cambios macroinstitucionales en los que se han visto afectadas las poblaciones y la agricultura (Giarraca, 2004), tanto en Argentina como en gran parte de Latinoamérica.

La escuela rural primaria es una organización social que responde a las demandas de las comunidades educativas pequeñas, generalmente aisladas y con población dispersa. Muchas de las escuelas presentan problemas en el acceso a servicios básicos, como es el servicio de comunicación telefónica e internet, hoy en día esencial para estar conectados e informados socialmente; y en algunos casos los edificios escolares presentan problemas de infraestructura, dificultando la permanencia diaria de los maestros en la zona rural. Tal situación, según (Prudent *et al.* 2015) se conjuga con el éxodo del campo a la ciudad y factores de migraciones laborales que dan cuenta de una notoria disminución de la densidad poblacional y, en consecuencia, podemos observar escuelas con una baja importante en la matrícula. Al respecto, agrega Mayer (2014) que la escuela constituye una institución donde se fundan relaciones entre actores que cooperan con diferentes recursos, quienes participan movilizados por distintos intereses sociales. En este sentido añade que las escuelas se caracterizan por el contexto o el espacio rural donde están ubicadas.

El concepto escuela rural comprendido en la legislación argentina, según Mayer, discrepa en parte de los referidos en ciertos estudios sobre el tema. Retomando un trabajo de Barrios Aliste (1996) comparte el siguiente interrogante «¿Existe la escuela rural?». El autor aludido expresa que sería más exacto hablar de la escuela

en el medio rural, pues estas no muestran diferencia alguna con aquellas instituciones emplazadas en el medio urbano. Acerca de esta cuestión, Mayer suscita una discusión teórica y, para contrarrestar el pensamiento de Barrios Aliste, comunica reflexiones de Cragolino (2007), quien expone que no puede hablarse genéricamente de la realidad rural, ni de la escuela rural, dada la particularidad de algunas instituciones y de algunos ámbitos locales en los que se desarrollan procesos globales, estructurales y simbólicos.

Encuentro con la escuela A

Después de transitar unos 25 kilómetros, distinguimos unos frondosos árboles de grandes dimensiones. Juan anticipa que estamos muy cerca de la escuela A⁶, ubicada en Zona Desfavorable⁷. Ya en el lugar, el edificio de ladrillo a la vista refleja su gran magnitud, dando la pauta de que años atrás ha recibido a numerosa población infantil. Enseguida mi mirada se desplaza hacia la gruta entronizada al frente del mismo, en su interior la escultura de una virgen indica la presencia de algún ritual religioso entre la comunidad local. Desde la puerta de entrada puedo observar la bandera que se agita airosa en el mástil.

Mientras Juan estaciona el auto en una diminuta sombra que ofrece un árbol ubicado en la proximidad del camino, una mezcla de sensaciones se apodera de mí. Ha llegado el momento de ejercer la función de supervisora escolar, realizar un quehacer que involucra poner el cuerpo, ser toda oídos, ojos y brazos para hospedar a los múltiples sujetos, estar atenta a la escucha y con la vista puesta en todas las direcciones. Es la hora de ponerme el mameluco, parafraseando a Morgade (2010), y empezar a construir allí una experiencia de máximo valor; experiencia que al decir de Larrosa (2009) conlleva algo de pasaje y pasión e involucra movimiento. El solo hecho de aproximarme a la escuela resulta una experiencia vivencial o lo que Agamben (1979) llamara experiencia como sentido común, dado que remite de modo particular a mi propia vida o a mi propia existencia; en suma, se trata de una vivencia que altera todo mi ser. Consecuentemente, según anuncia John Berger, la experiencia se torna indivisible y continua, efectuando profundas marcas en las dimensiones de la práctica educativa (2001, cita de Litwin, 2013).

Enseguida Ángel, el director, sale a mi encuentro; nos saludamos con un abrazo afectuoso como señal de hospitalidad y bienvenida, pues nos conocemos desde varios años atrás cuando me desempeñaba como directora en una escuela de Personal Único⁸, ubicada también en el departamento La Paz. Tras los pasos del maestro⁹ vienen sus alumnas/os, algunos muy pequeños, otros casi adolescentes, enseguida de saludarnos la algarabía empieza a propagarse en el sector de la galería.

Seguidamente me presenta a Marina, su esposa, una flamante docente quien todavía no ha iniciado su itinerario como maestra; en la actualidad se encarga del servicio del comedor escolar, aunque en carácter *ad honorem*, dado que esta institución no cuenta con cargo de cocinera.

Ya en el aula se advierte un modelo organizacional de sección múltiple, donde niñas y niños de diferentes grados se encuentran organizados en una misma sección escolar y bajo ciertas restricciones (Terigi, 2008). Estos requisitos pautan la organización del aula bajo un esquema graduado, alumnas/os agrupados por edad y por ciclos se observan como condiciones estables en la conformación del modelo pedagógico con una distribución determinada.

La organización de ciertos elementos dentro de la sección múltiple y un abundante material gráfico sobre las mesas y algunos pupitres que conserva la escuela coinciden con alegatos de Iglesias (1995), alertando sobre la importancia de las imágenes en el proceso de enseñanza de la escuela unitaria. Corresponde indicar que la sección múltiple es una catalogación estadística del sistema educativo argentino, si bien esta denominación revela variaciones en otros territorios, incluso en ciertos espacios de nuestro país, o en otras zonas de Latinoamérica y del continente europeo, se las llama aulas de plurigrado o multigrado (Ezpeleta, 1997; Terigi, 2008; Santos Casañas, 2011; Díaz, 2012).

Muy cerca del escritorio, el maestro ha colocado la mesa donde trabajan los dos estudiantes de primer grado, junto a una niña de Nivel Inicial, quienes requieren su ayuda y orientación constante; un poco más alejados de estos, están otros estudiantes de primer ciclo, tres corresponden a segundo grado y una alumna a tercer grado; el segundo ciclo está incompleto, el director menciona que este año no posee estudiantes inscriptos en cuarto grado, solo tiene un alumno en quinto grado y dos en sexto grado.

Ángel relata aspectos del proceso de enseñanza en secciones múltiples, explica la modalidad de trabajo que ha optado por desarrollar, esencialmente fundada en la investigación con el segundo ciclo, abordando contenidos del contexto rural, preferentemente; estos requieren poca intervención del maestro, son alumnas/os expertos en esta clase de organización didáctica, pues se manejan con autonomía en este marco organizativo (Terigi, 2008). En cambio, con primer ciclo insiste en la apropiación de la lectura, escritura y el aprendizaje de los números y las operaciones de adición y sustracción, prevaleciendo un marcado desarrollo curricular de las áreas de Lengua y Matemática, por consiguiente, se reducen las posibilidades de ampliar las demás áreas del currículum. Con mucha sutileza emprendo la tarea de asesoramiento, explicando la importancia de desarrollar todas las áreas curriculares, tanto en primer ciclo como en el segundo. En cuanto a la selección de contenidos sugiero remitirse a documentos y materiales curriculares, entre ellos el Diseño Curricular Provincial (2008) y los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2006), conocidos públicamente como NAP. Ofrezco además un texto de Freire (2014) que conservo entre mis documentos de viaje, auspiciando a partir de la lectura crítica, la problematización del acto de enseñanza.

Mientras dialogo con el maestro, me muevo entre las mesas observando los cuadernos y carpetas de las/los estudiantes. ¡Cuánta euforia hay en sus rostros!,

todos quieren mostrar sus actividades, ávidos esperan que estampe el sello y mi firma sobre la hoja de cada cuaderno o carpeta; con cierta templanza, Ángel menciona que las lluvias suelen interrumpir la llegada de alumnas y alumnos a la escuela, aunque los motiva adaptando la enseñanza a los intereses y a las necesidades de los mismos, realzando de esta forma la puntualidad entusiasta de la asistencia, que prevalece en la experiencia escolar de Iglesias (1995).

Después de firmar el registro de asistencia, dialogamos sobre la planificación didáctica, que ha proyectado para el ciclo lectivo, nuevamente planteo la necesidad de planificar a corto plazo para evaluar sistemáticamente los procesos de conocimiento, las implicaciones de las propuestas de enseñanza y el contexto donde estas se desarrollan (Litwin, 2013). Desde esta perspectiva la evaluación permite el análisis de la propia práctica y efectivamente es un elemento de formación profesional.

Antes de mi retirada, muestra una variedad de recursos bibliográficos y materiales que han enviado los padrinos, quienes pertenecen a la Asociación de Padrinos de Escuelas Rurales (APAER). Los mismos ofrecen una valiosa colaboración a las escuelas situadas en contexto rural, pues periódicamente envían encomiendas con alimentos, útiles, ropa, calzados, juguetes y algunas herramientas destinadas al trabajo en el taller de carpintería.

Un aroma sávido proveniente de la cocina revela que el tiempo de clase se ha esfumado velozmente. En mi partida instalo la promesa de volver dentro de unos meses, para ese entonces, Ángel estima que podrá aplicar lo sugerido unos momentos antes.

Encuentro con la escuela B

El camino rural presenta muchas curvas en esta área territorial y una exuberante vegetación a la vera de la calle abovedada; la escuela B está situada en Zona Muy Desfavorable, por tornarse intransitable el acceso a la misma en épocas lluviosas. Geográficamente se encuentra a pocos kilómetros del departamento Paraná, es la última institución escolar de Educación Primaria ubicada al sur del departamento La Paz.

Las paredes blancas del edificio resaltan su esplendor en medio del espeso monte achaparrado que rodea el área cercana a la escuela; en un amplio patio de cemento, el mástil rígido mantiene flameando en lo alto a la bandera. En un lateral de la escuela, nuevamente una ermita de la virgen confirma rasgos de la matriz eclesial (Pineau, 2013) que subsiste en las instituciones educativas, generando cierto dominio en el campo pedagógico y en el contexto rural particularmente adquiere mayor potestad, por ser la escuela un espacio de relaciones sociales (Mayer, 2014). En algunos casos, un excepcional espacio de encuentro social y la única presencia del Estado en esa comunidad (Rattero, 2019), confiriéndole un sentido de pertenencia a los pobladores.

Roberto, el director, sale a mi encuentro y, al igual que como sucedió con Ángel, nos saludamos efusivamente; fueron varios años en los cuales asistimos a

numerosas reuniones interinstitucionales, siendo ambos directivos. Ahora el lazo afectivo continúa, aunque mediado por la autoridad construida desde el rol docente que hemos asumido, autoridad que como bien menciona Greco (2011) envuelve novedad, deseo, movimiento, interrupción y encuentro; implica dejar a un lado los controles exhaustivos y adoptar otra actitud bien distinta de la que tenemos unos frente a otros (Arendt, 1996). Sin dudas estamos ante un nuevo tiempo, que requiere otras habilitaciones en el modo de construcción del saber.

Ingresando al edificio, nos detenemos conversando en la sala que oficia como dirección y al mismo tiempo se utiliza como comedor escolar; un aroma a comida aderezada proviene de la cocina, como en la otra escuela, la tarea de cocinar recae en Lidia, la esposa del director, labor realizada en carácter *ad honorem*, pues esta institución tampoco posee cargo de cocinera, como sucede en muchas escuelas de Personal Único.

En el aula están las/os estudiantes expectantes, dos inscriptos en Nivel Inicial, cinco corresponden al Primer Ciclo y cuatro al Segundo Ciclo. La disposición de los bancos, las/os alumnas/os ubicados por grados, la división del tiempo y el espacio y la segmentación de los contenidos por temas dan la pauta de la gramática escolar que allí impera. La idea de gramática, definida por Cuban, Tobin y Tyack (1994, cita de Terigi, 2008) hace alusión a las reglas tácitas que organizan el trabajo de instrucción pedagógica.

El maestro está desarrollando el área de Lengua. Asigna a las/os estudiantes algunos trabajos asentados en su carpeta didáctica, semejantes a los guiones utilizados por el Maestro Iglesias (1995); tales guiones o tareas poseen indicaciones escritas sobre diferentes temas, estas orientan las actividades a desarrollar y amplían el foco del aprendizaje. Los estudiantes más grandes se empeñan en resolver la ejercitación sugerida, averiguan en la biblioteca que se encuentra en el aula –esta posee una cantidad importante de libros que ha enviado la madrina de la escuela–; ante la duda que provocan algunas palabras se remiten a los diferentes diccionarios, otros observan absortos el globo terráqueo, mientras escudriñan manuales aportados en el marco del Plan Social Educativo (PSE) e impulsado por el Ministerio de Educación entre 1993-1995, durante la Presidencia de Carlos Menem.

Voy hojeando los cuadernos de las/os niñas/os de la primera fila, mientras el maestro merodea por los restantes pupitres respondiendo a las consultas de cada grupo; en medio de estas condiciones de enseñanza, las palabras de Roberto, denotan inquietud y pasión, ensimismado en revelar el modo en que deviene la experiencia escolar en secciones múltiples.

Observo por la ventana que algunos padres se han acercado a retirar a sus hijas/os; enseguida me traslado por cada uno de los bancos, en el afán de visar los cuadernos y carpetas de cada grado, en tanto, el maestro acerca su planificación y algunos documentos escolares. Con respecto a la proyección curricular, menciono las mismas indicaciones que hiciera a Ángel, pautar proyectos trimestrales

a fin de analizar en forma paulatina y con mayor profundidad las acciones desplegadas. Propongo además el desarrollo de un tema para toda la sección múltiple, ofreciendo actividades o guiones más complejos para el segundo ciclo, pues tal como plantea Iglesias, el maestro de la escuela unitaria debe organizar su trabajo de manera que disponga de tiempo para detenerse en cada grupo y con cada estudiante que requiera ayuda.

Cuando las/os alumnas/os almuerzan expreso al maestro la importancia de la lectura como ejercicio de autoformación y actualización profesional, pues el acceso frecuente a jornadas de capacitación suele ser un obstáculo en este paraje rural de difícil acceso y salida.

Las/os estudiantes recogen sus útiles y se dirigen al patio, voy detrás de ellas/os para saludar a las familias, que bajo la sombra de los árboles y junto al cerco se resguardan del ardiente sol del mediodía. Posteriormente, decido acompañar en el arrío de la bandera; las/os alumnas/os se organizan en fila y toman distancia, revelando incluso la permanencia indiscutible de ciertos códigos o tácticas escolares (Bernstein, 1993, cita de Migueles, 2005). Estos dispositivos de disciplinamiento han reforzado la institucionalización de la escuela obligatoria como una forma de control social (Pineau, 2013), tales rituales en ciertos casos se alimentan por maestras/os formados bajo el supuesto de la escolaridad graduada (Rattero, 2019); sin embargo, en esta ocasión Roberto y Ángel, como tantas y tantos docentes inventan de modo singular, otra forma de pensar la escuela y construir el conocimiento, gestando en esta dirección sitios de hospitalidad para la infancia.

Palabras provisorias en el final del recorrido escolar

El retorno a la supervisión escolar ocurre en medio de una gran polvareda, por momentos el silencio me retrotrae a algunas escenas acontecidas en las aulas; particularmente advienen conversaciones espontáneas, alimentadas por algunas miradas chispeantes entre estudiantes y sus maestros, dejando entrever un vínculo de complicidad y responsabilidad por otras y otros. Asimismo, interpreto que en el ejercicio de mi rol como supervisora hay un compromiso pedagógico y político por la transformación de la vida humana, esencialmente de los recién llegados, en términos de Arendt (2010). En consecuencia, ante la fragilidad que detentan algunas situaciones de enseñanza me inquieta la posibilidad de sostener el ejercicio de pensar colectivamente y debatir perentoriamente acerca de las prácticas docentes.

Volviendo una vez más sobre las experiencias compartidas, coincido que promover el deseo de aprender y avivar la curiosidad en cada clase es una jugada cotidiana y al mismo tiempo una práctica política que asumen maestras y maestros; estas/os como garantes de posibilidad, incitan a pensar, licenciando la palabra, el gesto, el afecto, el movimiento y el encuentro. La excepcionalidad en la tarea de educar aviva la potencia del pensamiento y la posibilidad de construir lo nuevo

colectivamente. En esta perspectiva recupero ideas de Dario Sztajnszrajber, al afirmar que no hay una clase, sino un vínculo de extrañamiento que nos constituye:

A la clase no la hacemos los individuos, sino que la clase nos constituye en lo que somos, en los roles que allí jugamos, en lo que se espera que allí suceda. La clase dispone de nosotros y hace circular el deseo (2019: 15).

La circulación del deseo en las experiencias educativas reveladas acontece en una perspectiva emancipadora y democrática, imperando un pensamiento que en clave de acontecimiento aborda la cuestión de la reproducción y su eventual alteración en cada apuesta cotidiana.

Notas

1. Utilizamos nombres ficticios al mencionar a los diferentes actores institucionales.
2. Observando el Estatuto del Docente Entrerriano N.º 155/62 se percibe un escalafón del Nivel Primario conformado en forma ascendente, iniciándose la carrera profesional docente con el cargo de maestra/o de grado y a continuación, para quienes aspiran al ascenso jerárquico acontece el ejercicio de una sucesión de cargos, entre ellos el cargo de dirección de escuela de Cuarta Categoría, secretaria, vicedirección y dirección en escuelas de Primera, Segunda y/o Tercera Categoría (algunos obtenidos por puntajes y otros conseguidos mediante el examen de oposición respectivo). El itinerario referido presenta variaciones, pues no todos los docentes hacen idéntico recorrido por todos los cargos mencionados, concluyendo la etapa activa de la docencia con el cargo de supervisora/supervisor escolar en el territorio de las escuelas urbanas y rurales y, en última instancia, adviene la posibilidad de ascender al cargo de supervisora técnica/supervisor técnico dentro del Área de Supervisión Técnica de Consejo General de Educación.
3. Ver prólogo del texto de Gregorutti.
4. En la narración del relato que sucede a continuación empleé el tiempo presente del modo indicativo.
5. Por la extrema distancia con la Dirección Departamental de Escuelas de La Paz, económicamente no resulta favorable solicitar el vehículo oficial para realizar el recorrido escolar.
6. En la designación de las instituciones escolares empleé letras A y B.
7. Según el Área de Estadística y Censo, las escuelas de Entre Ríos se encuentran situadas en Zona Urbana, Alejada de Radio Urbano (ARU), Desfavorable, Muy Desfavorable e Inhóspita.
8. Según la estadística escolar, la Escuela de Personal Único posee un solo cargo docente, quien atiende a todo el grupo de estudiantes en una sección múltiple, desde el rol de directora/director es responsable de las tareas pedagógicas, administrativas, organizacional y comunitarias.
9. Por momentos, utilicé la denominación «maestro» para nombrar al director.

Referencias bibliográficas

ABREGÚ, Victoria (2009). El Plan de Mejora desde la supervisión. En: Gvirtz y Podestá (Comp.). *El rol del supervisor en la mejora escolar*. Buenos Aires: Ediciones Aique.

AGAMBEN, Giorgio (1979). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo.

ARENDRT, Hannah (1996). La crisis de la educación. En: Arendt, Hannah. *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Editorial Península.

——— (2010). *La condición humana*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

CERLETTI, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación*. Un enfoque filosófico y político. Buenos Aires: Editorial Del Estante.

DIAZ, Daniela (2012). Los conocimientos cotidianos y sus relaciones con los conocimientos escolares en dos escuelas rurales uruguayas: un estudio etnográfico. Tesis de Maestría en Psicología. Montevideo, Uruguay.

EZPELETA, Justa (1997). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. En: *Revista Iberoamericana* N.º 15, México.

FREIRE, Paulo (2014). *La importancia del acto de leer*. Venezuela: Editorial El perro y la rana.

GIARRACA, Norma (2004). América Latina, Nuevas Ruralidades. Viejas y nuevas acciones colectivas. En: Giarraca, Norma y Bettina Levy. *Ruralidades latinoamericanas. Identidades y luchas sociales*. Buenos Aires: Ediciones CLACSO.

GREGORUTTI, Gloria B. (2018). *Intervenciones Supervisivas desde el Paradigma de la Complejidad*. Paraná, Entre Ríos: Fundación La Hendidija.

GRECO, María B. (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la autoridad en tiempos de transformación. En: Doval, Delfina y Carina Rattero (Comp.) *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

IGLESIAS, Luís F. (1995). *La Escuela Rural Unitaria*. Fermentario para una pedagogía creadora. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

LITWIN, Edith (2013). *El oficio de enseñar*. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MAYER, Susana (2014). *Educación Rural, Migración y Relaciones Sociales*. Dos procesos de colonización agrícola en la provincia de Entre Ríos. Buenos Aires: Ediciones La Colmena.

LARROSA, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En: Skliar, Carlos y Jorge Larrosa (Comp.). *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: Ediciones Homo Sapiens.

MIGUELES, María Amelia (2005). Cuestiones de currículo... ¿oculto? Acerca de las tácticas escolares. En: *Revista Novedades Educativas, Currículo. Análisis y propuesta*, N.º 180. Buenos Aires.

MORGAGE, Graciela (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo*. Poder, autoridad y género en la escuela primaria. Buenos Aires. Ediciones Noveduc.

PRUDANT, Elías; Gabriela, Scarfó y Marina Visintín (2015). Repensar la enseñanza en la escuela primaria rural. La implementación del Postítulo de Especialización en Educación Rural en la provincia de Santiago del Estero. Serie: *La educación en debate* N.º 17. Buenos Aires. Ministerio de Educación.

PINEAU, Pablo (2013). ¿Por qué triunfó la escuela? o la modernidad dijo: «Esto es educación», y la escuela respondió: «Yo me ocupo». En: Pineau, Pablo; Inés Dussel y Marcelo

Carusso. *La escuela como máquina de educar*. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.

RATTERO, Carina (2019). Escuelas en contexto rural. Voces y miradas. En: Rattero, Carina (Comp.). *Escuelas en contexto rural*. Los vínculos pedagógicos en la nueva ruralidad. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.

SANTOS CASAÑAS, Limber (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. En: Revista *Currículum y formación del profesorado*. Madrid, España.

SZTAJNSZRAJBER, Darío (2019). *Las clases de Darío Sztajnszrajber*. Filosofía a martillazos. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Paidós.

TERIGI, Flavia Z. (2008). Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con orientación en educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Sede Académica Argentina. República Argentina.

Datos de autora

MARÍA ROSA WETZEL

Es profesora Normal Rural para la enseñanza primaria, egresada de la Escuela Normal Rural Almafuerde de La Picada. Se especializó como maestra y profesora de Plástica Manual y Didáctica en el Instituto Polivalente de Arte, Paso de los Libres, Corrientes.

Cursó la licenciatura en Gestión Educativa en la Universidad de Concepción del Uruguay, sede Paraná y posteriormente el postítulo en Gestión Directiva en el Complejo Educativo «José M. Estrada», Bovril.

Realizó la carrera Docente Universitaria y la Especialización y Maestría en Educación y Desarrollo Rural, en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.

Inició paralelamente el cursado de Doctorado en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, bajo la dirección de la Dra. Graciela Frigerio y la Dra. María Laura Méndez. En abril del 2019 concluyó la tesis doctoral «La situación educativa en Escuelas de Educación Primaria, en contextos rurales del Departamento La Paz, Provincia de Entre Ríos», dirigida por la Dra. María Amelia Migueles, que a la fecha está siendo evaluada por el tribunal respectivo.

Cuenta además, con veintidós años de experiencia docente en escuelas en contexto rural. Participó como Profesora/Especialista en el Curso a Distancia Educación en contextos rurales: perspectivas para América Latina, organizado por la Fundación Bunge y Born y la Universidad Austral.

Desde el año 2017 colabora como co-organizadora en las Jornadas Escuelas en Contexto Rural, desarrolladas en la Facultad de Ciencias de la Educación, UNER.

Fecha de recepción: 7/1/2020

Fecha de aceptación: 16/3/2020

Emancipación supone identidad. Aportes desde el pensamiento de Paul Ricoeur

Emancipation supposes identity. Contributions from
the philosophy of Paul Ricoeur

Walter Eduardo Avanzini. UCC | walteravanzini@gmail.com

Resumen

La educación implica una práctica social específica, que se realiza en determinados espacios institucionales con organizaciones que responden a políticas educativas, tanto nacionales como jurisdiccionales, con el anhelo de asegurar relaciones intersubjetivas emancipadoras que hagan posibles y fecundos los aprendizajes. Precisamente, una educación emancipadora debe promover el pensamiento crítico del sujeto educativo, para que elabore hipótesis ante los conflictos escolares —luego sociales— que se presenten como avatares epocales determinados, con la adquisición de competencias tales, que posibiliten la adopción colectiva de decisiones para transitar y aportar soluciones superadoras a dichos problemas. Pensamos en proyectos educativos que tienen su génesis en el derecho a la igualdad de oportunidades, que cada individuo tiene respecto a los demás. Nos proponemos como desafío investigativo analizar la crisis de identidad del adolescente/joven escolarizado y proponer aportes desde el

Abstract

Education means a specific social practice, which is performed in specific institutional spaces with organizations which answer to educational policies, both national and from each jurisdiction, with the purpose of ensuring intersubjective emancipating relationships, which make learning both possible and fruitful. Precisely an emancipatory education has to promote critical thinking of subjects, so that subjects may work out hypotheses in face of school conflicts —afterwards social conflicts— which appear as concrete historical situations, with the acquisition of such competences that allow collective decisions to go through them and contribute with improving solutions to them. We consider educational projects which have their beginning in the right to equality of opportunities for each individual. We propose to research the crisis of identity of teenagers/scholarized young persons, and from Paul Ricoeur contributions to propose institutional mediations which may generate debates

pensamiento de Paul Ricoeur, de modo que nos permitan sugerir mediaciones institucionales a efectos de generar debates que permitan concebir y protagonizar comunidades escolares emancipadoras, pacíficas y respetuosas de las diferencias.

Palabras clave: educación, emancipación, identidad

that allow to think and lead emancipated and peaceful school communities, which are respectful of differences as well.

Keywords: education, emancipation, identity

Una educación para la emancipación

Desde la perspectiva real de la cuestión pedagógica, y centrándonos en ella, lo curioso del problema de la emancipación es que en la bibliografía correspondiente no se encuentra en absoluto esa decidida toma de posición que cabría suponer a favor de la emancipación.
(Adorno, 1998: 117)

Al momento de pensar en sistemas educativos, o en la educación en general, que alienten y posibiliten la construcción de sociedades democráticas, resulta ineludible, creemos, repasar en los desastres que las dictaduras permitieron y posibilitaron a lo largo de los años, en detrimento de la democratización de la educación. Señaladamente pensemos en el nazismo con la instalación de una cultura de exterminio y homogeneización asfixiantes. Al respecto, Theodor Ludwig Wesengrund Adorno está considerado como uno de los intelectuales que más ha influido en la aportación pedagógica, en relación a este asunto tan complejo como multidimensional. En el libro *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker*¹, el autor se pregunta cómo puede este mundo tan evolucionado científica y tecnológicamente, propugnar al mismo tiempo tanta miseria. En diversos capítulos Adorno se pregunta cómo superar el pasado, o pensar la educación después de Auschwitz, entre otros varios interrogantes, que nos resultaron sugerentes y demuestran el interés del autor por la dimensión emancipatoria que debe promover la educación —en un sentido más abarcativo la cultura— impregnada de una ética destinada a la formación de personas críticas y democráticas. Establece que «la emancipación no (es) una categoría estática, sino dinámica, como algo en formación y no como algo que ya es» (1998: 124). Se remarca en el texto la contradicción de que la sociedad forme sujetos acrílicos, homogeneizados, mientras se proclama desde ciertos relatos todo lo contrario. El verdadero problema de la emancipación será entonces el que «si la gente puede, y cómo, oponerse a esto» (1998: 125).

Desde este posicionamiento, entendemos por educación emancipatoria e inclusiva un proceso que permita abordar y responder a la diversidad de nuestros sujetos de educación, de modo que todos los estudiantes participen proactivamente en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con la meta de reducir la exclusión del sistema educativo. También importante: permitir que docentes y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como problema, sino como desafío y oportunidad de enriquecimiento personal y comunitario en entornos pacíficos de aprendizaje. Desafío este que atañe a la ética, «pues a menudo entran en conflicto, la ‘socialización’, exigida al sistema, con la autonomía como experiencia central de la ética» (Fonti *et al.*, 2018: 46).

Respondiendo al espíritu de la Ley de Educación Nacional (LEN) 26206, afirmamos la necesidad de garantizar el derecho a una educación de calidad, que

permita el acceso, permanencia, aprendizaje y egreso de todos los sujetos de educación en el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades, reconociendo la diversidad, en condiciones de buen trato integral y en ambientes institucionales que propicien el buen vivir. Cuando hablamos de proceso, estamos pensando en que la emancipación debe ser vista como una búsqueda constante de mejoras e innovaciones para responder plenamente a la diversidad ya aludida. Así, es preciso identificar y eliminar barreras que impliquen creencias y actitudes de los actores adultos que son reflejo de culturas exclusoras y productoras de marginalidad y fracaso escolar.

Nuestro propósito es recuperar el pensamiento de Paul Ricoeur a quien consideramos un innovador que se apropia críticamente del acervo epistémico de sus antecesores, con su propuesta sobre todo de la hermenéutica, en tanto insistencia en superar la inmediatez y autotransparencia del sujeto abstracto, para proponer una apropiación del sí mismo mediada y concreta (1996). Valoramos la voluntad de diálogo del autor, mostrando a lo largo de su itinerario intelectual, una exposición muy rica de muchos de los tráficos epistemológicos contemporáneos. A lo largo de su producción encontramos en él a un pensador que abre caminos a la reflexión, a la vez que toma distancia. Es decir, no es hermético. En esta línea de reflexión reconocemos en la hermenéutica de Ricoeur no solo una metodología de acceso, sino también la posibilidad de profundización de categorías determinadas, en este caso la relación de identidad y emancipación.

Seguidamente, abordaremos el tema de la identidad y la crisis actual de nuestros sujetos de educación, por considerarlo un supuesto de emancipación, tanto personal como fenómeno colectivo, al interno de las instituciones educativas.

La crisis de identidad de nuestros estudiantes

Vivimos en un mundo donde el funeral importa más que el muerto,
la boda más que el amor y el físico más que el intelecto.
Vivimos en la cultura del envase, que desprecia el contenido.
(Galeano, Confesiones nocturnas)².

El adolescente del siglo XXI está inmerso en una crisis de identidad, no solo consigo mismo sino con el entorno vital. Por un lado, advertimos dificultades para encontrarse consigo mismo y, por otro, para insertarse al mundo extraescolar, ya sea en los ámbitos laborales como en el acceso a la educación superior. En nuestro cotidiano escolar notamos en los educandos signos de desasosiego e insatisfacción intentando mostrarse independientes y con un rol determinado en la sociedad. Se asiste en esta realidad actual a una prolongación de la adolescencia ya que en occidente el individuo necesita de períodos cada vez más extensos de preparación para incorporarse al mundo del trabajo o de estudios superiores. Entretanto, navega entre una niñez ya perdida y una no lograda vida de adulto.

Inmerso en un mundo digitalizado el adolescente requiere cada vez más de *cyber* intermediarios, tecnificando así sus vínculos interpersonales. «En una sociedad de la comunicación y de la información, parece natural buscar relaciones en Internet. (...) La soledad no siempre se percibe como tal, porque puede quedar enmascarada...» (Hirigoyen, 2008: 109). Internet, la telefonía móvil, así como las redes sociales, se han convertido en protagonistas insoslayables en estos análisis. Según Castells, crean un entorno definido y recortado para la comunicación de masas, que modifica en profundidad las relaciones interpersonales y sociales. Así: «El proceso de formación y ejercicio de las relaciones de poder se transforma radicalmente en el contexto del auge de las redes digitales de comunicación globales y se erige en el sistema de procesamiento de símbolos fundamentales en nuestra época» (2009: 24-25).

Podemos definir identidad (derivada del latín *identitas*) como el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una comunidad. La identidad resulta de la vinculación de tres formas de integración: la espacial, la temporal y la social. Esta categoría se constituyó recientemente en uno de los aspectos primordiales y unificadores de las ciencias sociales. Permanece como foco de interés para antropólogos, filósofos, politólogos y sociólogos (Jenkins, 2004).

Para Giddens (1995), la identidad del Yo es un constructo eminentemente moderno, entendido como un intento del individuo para construir una narrativa personal que le permita comprenderse a sí mismo y de tener control de su vida y de su futuro. En torno a lo expresado, Dubar afirma que la crisis de identidad es una manera de expresión de un conjunto de procesos de interacción interpersonales y su momento histórico (2002).

Volviendo a la realidad del adolescente sujeto de educación, vemos que el reloj biológico cede al cronómetro social. Los vínculos interpersonales se debilitan, aunque enmascarados en afirmaciones de efímera felicidad, refugiados frecuentemente en el ocio hedonista de fin de semana, con un enclave importante en el alcohol y la droga. Los anclajes o sistemas referenciales que se necesitan para transitar el pasaje aludido de jóvenes a adultos se encuentran deslegitimados (familia, escuela, grupos de pertenencia y referencia, medios de comunicaciones, etc.), de modo que el poder socializador está puesto en sospecha o entredicho y las certidumbres o apoyos de otrora, desmoronan con su correlato de agudización de las crisis mencionadas. El joven contemporáneo permanece en un escenario de conflicto, o tierra de nadie; de nuevas soledades (Hirigoyen, 2008) que lo hacen angustiarse hasta protagonizar intentos de autoagresión o incluso de atentados contra la propia vida; o bien se adapta haciendo uso de mecanismos distractores.

La provisoriedad epocal se refleja en el pensamiento de Bauman (2003, 2007) cuando nos habla de la modernidad líquida, aplicable al aspecto individual y las formas comunitarias, ya que la realidad adquiere la forma política y social que lo contiene. El consumo hiperbolizado fragmenta al ser; no solo en la relación in-

tramundana, sino consigo mismo. En definitiva, la construcción de un Yo débil y sin raíces, provoca la inestabilidad emocional, imposibilitando la creación o concreción de relaciones interpersonales maduras, sanas y positivas para el sujeto. En estos fenómenos desestructurantes la escuela y los actores educativos adultos deben tener un rol activo para resubjetivizar al educando y acompañar el tránsito hacia la vida adulta.

Hemos resuelto, en este contexto, elegir el constructo identidad como dispositivo orientado a reflexionar y superar los límites de una identidad *asignada* dando paso a una identidad *emancipada*. Este proceso supone desnaturalizar los discursos hegemónicos que, de una manera explícita o solapada, imponen cánones de conducta o reglamentos en donde argumentando ideas de libertad o de inclusión, someten a los educandos a una adaptación institucional claramente cercenadora de derechos de los mismos. Es menester desenmascarar dichas prácticas, cuestionando la circulación de poder, en clave emancipatoria, para acompañar procesos que formen educandos llamados a convertirse progresivamente en responsables de sí mismos y dueños de su propio destino. En fin: hablamos de identidad emancipada cuando los protagonistas desafían y se oponen a relaciones explícitas, invisibles o solapadas de dominación; concibiendo un espacio en que todos puedan ser idénticamente diferentes, poseyendo los mismos derechos y participando colaborativamente a un proyecto institucional que supone un empoderamiento del sujeto y de su grupo de pertenencia. Así el adolescente valora ser tenido en cuenta y crece en el sentido de responsabilidad al participar de la propia educación y formación del sujeto social.

En el siguiente ítem trataremos de re-pensar lo ya expuesto a la luz del pensamiento de la hermenéutica de Paul Ricoeur, que resulta una propuesta intermedia de las tesis de un fundamento ontológico último de lo real y la relativización actual que, disolviendo sentidos, pretende la negación de toda identidad y sobre todo de la posibilidad de asunción de valores éticos.

El aporte de Paul Ricoeur

Los estudios de la identidad —proverbialmente en el pensamiento de Paul Ricoeur— nos desafían para comprobar si pueden reconocerse determinadas perspectivas epistemológicas que den respuestas posibles y/o presentar alternativas al panorama desalentador que acabamos de describir. «Quizá no sea errado pensar el problema de la identidad narrativa como el punto nodal de la filosofía de Paul Ricoeur, puesto que solo desde allí es posible comprender cabalmente las implicancias en lo referente a la subjetividad que este pensamiento despliega» (Néspolo, 2007: 1).

En efecto, sus propuestas en torno a la identidad permiten apreciar el distanciamiento tanto de las filosofías del cogito (Descartes, Kant, Husserl) como de las críticas de raigambre nietzscheanas y de los representantes posteriores, como por ejemplo del posestructuralismo francés. En *Sí mismo como otro* (1996) dicha pro-

blemática resulta planteada de modo complejo, a partir de la puesta en relación de una teoría del lenguaje, otra de la acción, anudadas a una ética y una moral definidas, todo lo cual permite sostener una hermenéutica única, situada desde una reflexión existencial que la hacen sumamente atractiva.

Hacia una hermenéutica del Sí

Soñamos narrativamente (...) recordamos, anticipamos, esperamos,
nos desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos,
criticamos, construimos, murmuramos, aprendemos,
odiamos y amamos argumentando narrativamente.
(Hardy 1987: 211)

El camino hacia una hermenéutica del sí se impone a nuestro autor, en tanto fundamental para una hermenéutica del sujeto. En efecto, el pensamiento y la reflexión descubren, paulatinamente, la necesidad de pasar de una hermenéutica del texto a una hermenéutica de la acción, en donde el sujeto se va develando en un sentido más profundo que el de un mero sujeto gramatical sin la consideración ética propia del actuar humano (Bonyuan, 2009-2010: 3).

Ricoeur concluye que el Yo de las filosofías del sujeto es atópico, «es decir sin lugar asegurado en el discurso» (1996: XXVIII). De aquí surge la demanda de una hermenéutica del sí, que ocupe un lugar epistémico situado más allá de la alternativa del cogito y anti-cogito. Los tres rasgos principales de este camino de profundización serán: el rodeo de la reflexión mediante el análisis, la dialéctica de la ipseidad y de la mismidad (asumidos en una relación dialéctica) y, finalmente, de la ipseidad y de la alteridad³. El autor propone creativamente la introducción de la pregunta ¿quién? Y a la respuesta sí, surgen cuatro maneras de interrogar: ¿quién habla?, ¿quién actúa?, ¿quién se narra? y ¿quién es el sujeto moral de imputación? (Ricoeur, 1996: XXIX)⁴.

A los efectos de nuestra indagación establecemos en un primer lugar que la identidad personal del sujeto se produce por la comprensión que este tiene de sí mismo como auto-interpretación. En segundo lugar, advertimos que esta identidad recurre al relato para constituirse narrativamente. Es en este nivel que puede desentrañarse el *ethos* como transformación y creatividad ante el mundo o, dicho de otra manera, como acción orientada hacia un sentido. Precisamente, el *ethos* de la identidad narrativa es definido por Ricoeur como «orientación de la acción» (1996: 173) que consiste en describir, prescribir el sentido de la acción, horizonte que nuestro autor denomina visión ética (*visée éthique*). El sujeto, al configurarse, refigurarse y prefigurarse es esta especie de metamorfosis narrativa, revela el *ethos* de la responsabilidad.

Lo propio de la ética es orientar el actuar humano, largo camino que consiste, finalmente, en transformar el mundo en un lugar más habitable y más humano. Expresión ésta claramente ética en torno a lo cual Ricoeur sostiene: «Por primera vez en la

historia de la humanidad hoy, somos capaces de acciones cuyos efectos peligrosos han alcanzado una dimensión cósmica»⁵. «La ética puede ser definida (...) como la relación de nuestro obrar con el mundo habitable, relación que es inmediatamente fuente de cuestionamientos éticos» (1991: 271-272. En: Zapata Díaz, 2008: 128)

En la convicción de que la escuela continúa siendo una institución con efectos sobre quienes la transitan, reflexionaremos a continuación sobre este espacio social donde se establecen relaciones entre las personas, y entre estas y el conocimiento y la cultura. Allí se forjan modos de pensar, sentir y actuar ante el mundo. La escuela en su devenir cotidiano —con sus rituales, prácticas, discursos, entre otras rutinas— sigue, a nuestro parecer, instituyendo determinadas subjetividades a la vez que construyendo imaginarios sociales. Desafío que demanda nuevas miradas sobre la organización y la institución escolar en los nuevos contextos socio-culturales de los que ya dimos cuenta.

El papel de la escuela en la construcción de identidad en perspectiva emancipatoria

El adolescente (...), mediante su naciente personalidad,
se sitúa como un igual de sus mayores, pero se siente distinto,
diferente a ellos, debido a la nueva vida que se agita en él.
(Piaget, 1991: 89)

Nos seduce pensar en la institución escuela vinculada a la identidad narrativa de la que nos habla Paul Ricoeur. En busca de desvelar ese cometido, buceamos en la bibliografía de nuestro autor, quien en el volumen uno de sus escritos póstumos —y con el sugerente título de «La vida: un relato en busca de narrador» (2009)— nos interpela con un concepto tomado de la *Poética* de Aristóteles (1974), a saber: la «puesta en intriga» tomada del griego *mythos*, en la acepción posible de intriga o historia bien construida⁶. Asimismo, en Ricoeur (1995-1996: I, cap. 2) la expresión «*mise en intrigue*» puede ser introducida para la construcción de la trama. La escuela en este sentido, y por extensión, puede considerarse como un hogar, lugar de encuentro; en donde se conjuguen las identidades narrativas (tramas) de los educandos, para lo cual debemos repensar la institución como síntesis de aceptación de identidades ipse, en la multiplicidad de avatares diarios, pero en un marco de organización de un conjunto de elementos heterogéneos.

Tenemos que animarnos a sospechar, a «poner en intriga» a la entidad, para lograr el objetivo arriba enumerado. Se trata, pues, de una *concordia discors*, donde los elementos concordantes y discordantes deben coexistir, si bien los primeros han de tener cierta primacía si queremos asumir una urdimbre, o sea una historia. Dicho de otro modo: la sucesión de acontecimientos y aún de incidentes han de conducir a través de la organización a componer la historia personal y colectiva de sus miembros. Algo así como educir una configuración de una sucesión; evitando

de paso, la anomia y el desconcierto. La puesta en intriga debe mediar entre la multiplicidad de los acontecimientos y la unidad de la historia. Una suerte de albergue, o posada en el tiempo, que haría consonancia con la identidad narrativa de la que hemos venido hablando.

Para conducirnos a esta meta recorreremos el itinerario propuesto por Ricoeur en el séptimo estudio de *Sí mismo como otro* (1996: 173-212): propone el sí con relación a la intencionalidad ética, en tres pasos: Tender a la «vida buena» ... con y para el otro... en instituciones justas. Ya el autor había establecido previamente las implicaciones éticas del relato al plantear la pregunta: «¿Cómo el componente narrativo de la comprensión de sí exige como complemento las determinaciones éticas propias de la imputación moral de la acción a su agente?» (1996: 166).

Tender a la vida buena

El tender a la vida buena en nuestras escuelas involucrará, creemos, una primacía de la intencionalidad ética sobre la norma⁷. Esta tarea «consistirá en dar a la norma moral su justo lugar sin dejarle la última palabra» (Ricoeur, 1996: 176). Si bien se establecería en este paradigma una primacía de la ética sobre la moral, a la vez el autor establece la necesidad del objetivo ético de pasar por el tamiz de la norma, apelando, finalmente, a la legitimidad de recurso al objetivo ético, ante una situación de «atasco práctico» en situaciones aporéticas a la hora de afrontar hechos cotidianos de la vida de la institución escolar.

La escuela debe revisitarse constantemente o proponer nuevas miradas para autoevaluarse con novedosas exploraciones acerca de lo ya sabido (Nicastro, 2015), volviendo a significar constantemente sus prácticas docentes, la convivencia cotidiana, la circulación de discursos o narraciones; de modo de ir perfilando lo que MacIntyre llama «patrones de excelencia» (*standards of excellence*); que permitan aplicación de reglas a situaciones diferentes (1981, citado por Ricoeur, 1996: 181). A resguardo de cualquier interpretación solipsista, los *standards* deben pensarse como actividades cooperativas cuyas reglas pueden —¿deben?— ser plasmadas en los acuerdos de convivencia, consensos, debatidos socialmente por todos los actores educativos.

Con y para el otro

En este segundo momento del objetivo ético queremos introducir el concepto aristotélico de amistad (*philia*, Ética a Nicómaco, VIII-IX, en: Ricoeur, 1996: 188); entendiendo la amistad como virtud elevada a una ética, por la superación del aspecto psicológico de afecto o adhesión al otro. Recurrimos al concepto de reciprocidad, que puede formularse así: «Cada uno ama al otro por ser quien es» (VIII, 3, 1156 a 17/ en: Ricoeur, 1996: 190). Hemos de educar en la superación de la amistad «utilitaria», es decir, en función del provecho que puedo esperar del otro.

La escuela plantea un *vivir-juntos*, *locus* en el cual se puede desarrollar y construir la ipseidad en el sentido antes expresado, y planteando además el ser con otros, o sea un «nos-otros», ya que asistimos a la preeminencia de la identidad de los «Yo» sobre las de los «Nosotros». «El proceso se desarrolla (...) a través de crisis personales, la de los «Yo» concernidos, y crisis colectivas (económicas, sociales y simbólicas) de los «Nosotros» desestructurados e incluso destruidos» (Dubar, 2002: 249)

Existe una tendencia humana hacia la constitución de un nosotros, es decir a un proceso de «nostrificación» (Manzanera, en: Scannone, 1999: 150). En este planteo la realización personal del hombre (aquí: del sujeto de educación) implica la asunción de la nostridad, en cuanto combinación armónica de la egoidad y de la alteridad. El egoísmo como deformación de la egoidad es una actitud que constatamos en nuestras prácticas educativas. La superación, entendida como apertura al otro como otro, debería, a nuestro entender, ser objeto de reflexión y de inserción transversalizada en los instrumentos nucleares de la organización escolar como el PEI (proyecto educativo institucional), los diversos proyectos areales y las planificaciones y adecuaciones áulicas de los diversos espacios curriculares.

En instituciones justas

Tercer componente del objetivo ético: en nuestra experiencia como integrante de equipos directivos y en las prácticas áulicas, hemos comprobado que el adolescente reclama permanentemente actos de justicia, desde la asignación de una nota que acredite un espacio curricular hasta el trato de no discriminación del/os otro/s. Ricoeur nos dice al respecto: «En la noción misma del otro está implicado que el objetivo del bien-vivir incluya, de alguna manera, el sentido de la justicia» (1996: 202). También importante es el hecho de que la justicia debe abarcar no solamente las relaciones interpersonales, sino extenderse a la vida de las instituciones.

Precisamente las instituciones escolares demandan igualdad y en nuestro país, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional (LEN) N.º 26206, se agrega a lo ya legislado anteriormente la noción de equidad⁸, que se relaciona con calidad educativa, con expresiones ahora en boga como «calidad con equidad» o el concepto popularizado por (UNESCO): «calidad para todos» (Murillo Torrecilla, 2004: 3). Es que: ¿puede haber calidad educativa sin equidad? La respuesta no es sencilla, ya que suelen confundirse dos conceptos: igualdad y equidad. Igualdad (en cuanto posibilidad de acceso) y desigualdad pueden asociarse a calidad educativa, ya que las personas son desiguales y esa diferencia podemos considerarla como un presupuesto positivo a la hora de pensar una educación en aulas heterogéneas (Anijovich, 2016). Consideramos que la igualdad o desigualdad son conceptos antagónicos, pero pueden pensarse complementarios a la hora de pensar la educabilidad en relación a la calidad.

En cambio, se considera inaceptable un trato inequitativo entre géneros. Quien introduce el término inequidad al debate es el profesor Urie Bronfenbren-

ner (1973), que escribió un artículo que se ha convertido en una referencia ineludible para distinguir igualdad de equidad. La incompatibilidad entre equidad e inequidad es absoluta. Un sistema educativo equitativo «es aquel que ofrece mayores recursos a aquellos individuos o grupos que más lo necesitan» (Murillo Torrecilla, 2004: 3).

En un aspecto más abarcativo, conviene introducir aquí constructos como diversidad y pluralidad que nos invitan a pensar en la superación del yo-tú, con la idea de la incorporación del tercero incluido, sobreasumiendo así la relación diádica.

Conclusión

Al comienzo de nuestro proceso nos preguntábamos si sería posible un *ethos* cultural que, respetando la pluralidad, permita a la vez la coincidencia grupal e institucional en comunidades que postulen militancias emancipatorias hacia la concepción de éticas que entrecruzan lo jurídico, lo justo, lo bueno, lo político como un posible camino hacia la paz.

Recuperamos a Theodor Adorno como autor que nos incentivó a una reflexión en torno a la emancipación. En sus textos advertimos la necesidad de oponernos a discursos hegemónicos que producen sujetos alienados tanto en lo personal como en lo social. En esa tesitura demostramos la importancia de atender a los procesos de construcción de identidad como dispositivo relevante a desarrollar.

Ante las nuevas soledades adolescentes (Hirigoyen, 2008), reconocemos la categoría mencionada como aspecto primordial y unificador de las ciencias sociales contemporáneas (Jenkins, 2004). Desarrollamos la identidad del yo como intento del individuo de búsqueda de una narrativa personal (Giddens, 1995) en esta provisoriedad epocal (Bauman, 2003, 2007) y, finalmente en esta interacción de los sujetos con su momento histórico (Dubar, 2002).

Aportamos desde esta realidad, un desarrollo *in extenso* de la postura de Paul Ricoeur (1996) en tres ítems: tender a la vida buena, con y para el otro; en instituciones justas, con la convicción que un análisis del pensamiento del autor nos facilite una lectura situada en torno a identidad/emancipación, habilitando debates que nos permitan avanzar en la concreción de identidades emancipadas.

Concluimos con un aporte, al interior de la realidad institucional, del sentido de la vida y convivencia humana pacífica estableciendo la intrínseca relación de dichos sentidos y el ordenamiento del *ethos*. «De ahí que tales instituciones o figuras de vida y convivencia comporten eticidad» (Scannone, 1999: 262). Por ello, podemos encontrar instituciones escolares justas o injustas, equitativas o inequitativas, dignas o indignas como referencia ineludible a la libertad de personas o de grupos. Por ser figuras de la libertad «no dejan de implicar, por sí mismas, un bien o mal moral» (Scannone, 1999: 263). El desafío, al interior de nuestras escuelas es, por tanto, pensar en sentido ricoeuriano, en instituciones

de libertad y solidaridad; de libertades en relación a la justicia, a la equidad y a la gratuidad. Si esto es así, protagonizaremos y celebraremos nuevas concepciones de encuentro de identidades emancipadas entre todos los actores educativos en el marco de instituciones escolares renovadas y liberadoras.

Notas

1. La primera edición data de 1959–1969. En nuestro trabajo citamos la traducción de 1998.
2. En: <https://www.facebook.com/1512212019007710/posts/2514698498759052/.15/8/2019>.
3. La dialéctica de la ipseidad y de la alteridad despliega el análisis en donde el Sí se reconoce como siendo en la relación; superando la consideración del otro como opuesto, como una pura exterioridad, como en el caso de las filosofías del sujeto en donde el yo se opone al otro.
4. En *Sí mismo como otro* se interrelacionan los niveles de Filosofía del lenguaje (estudios I y II), Filosofía de la acción (estudios III-IV) y la identidad personal (estudios V-V), para alcanzar la pretensión ética de un sujeto cuya identidad fue desplegada narrativamente (estudios VII-VIII y IX). La dimensión política será abordada por el autor en: *Memoria, la historia y el olvido* (2004) y en *Los caminos del reconocimiento* (2005).
5. Al respecto se puede enriquecer la reflexión desde la obra de Hans Jonas (1995). *El Principio de Responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona, Herder.
6. La otra acepción, más difundida, es la de fábula o historia imaginaria.
7. El autor propone una distinción entre ética y *moral*, reconociendo dos herencias: «una herencia aristotélica, en la que la ética se caracteriza por su perspectiva teleológica, y otra kantiana en la que la moral se define por el carácter de obligación de la norma, por tanto, por un punto de vista deontológico» (174). Sin la pretensión de ignorar uno de los extremos, el autor concluye en que «se establecería entre las dos herencias una relación a la vez de subordinación y de complementariedad, reforzada, en definitiva, por el recurso de la moral a la ética» (175).
8. El término equidad viene del latín *aequus* que quiere decir «igual». Pero también tiene raíces griegas: «επιεικεία» que quiere decir «justicia en el caso correcto»: dar a cada uno según sus posibilidades y a cada uno según sus necesidades.

Referencias bibliográficas

ADORNO, Theodor (1998). *Educación para la emancipación*. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969). Edición de Gerd Kadelbach. Ediciones Morata: Madrid. ISBN: 84-7112-423-8. Título original de la obra: *Erziehung zur Mündigkeit* (1963). Frankfurt am Main.

ANIJOVICH, Rebeca (2016). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas*. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Editorial Paidós.

ARISTÓTELES (1974). *Poética*. Madrid: Gredos.

BAUMAN, Zygmunt (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

——— (2007a). *Tiempos líquidos*. Vivir en una época de incertidumbre. Barcelona: Tusquets Editores.

——— (2007b). *Miedo líquido*. Barcelona: Editorial Paidós.

BONYUAN, Marcelo [en línea] (2009-2010). Paul Ricoeur: Yo e identidad en el marco del sí mismo como otro. *Revista Borradores*, X-XI. Universidad Nacional de Río Cuarto. [Consultado el 8 de mayo de 2020] Disponible en: <http://www.unrc.edu.ar/publicar/borradores/Borradores.htm>

BRONFENBRENNER, Urie (1973). Equality and Equity. En: Murillo Torrecilla, Javier (enero-junio, 2004). *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación*, 2 (1).

——— (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Editorial Paidós.

CASTELLS, Manuel (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

DUBAR, Claude (2002). *La crisis de las identidades*. La interpretación de una mutación. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

FONTI, Diego y Jimena Echeguía Codolá (2018). ¿Socialización o autonomía? La ética como campo de tensiones en la relación educativa y un abordaje particular desde la discapacidad. En: *Miradas y voces de la investigación educativa I*, 46-59. Coedición de: Universidad Católica de Córdoba, Universidad de Guadalajara.

GIDDENS, Anthony (1995). *Modernidad e identidad del yo*. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Ediciones Península.

HIRIGOYEN, Marie - France (2008). *Las nuevas soledades*. El reto de las relaciones personales en el mundo de hoy. Barcelona: Editorial Paidós.

JENKINS, Richard (2004). *Social identity*. Londres, Reino Unido: Routledge.

JONAS, Hans (1995). *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

MACINTYRE, Alasdair (1981). *Tras la virtud*. Indiana: University of Notre Dame Press.

MURILLO TORRECILLA, Javier [en línea] (enero-junio, 2004). Equidad en educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 2 (1). [Consulta: 10 de mayo de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55120101.pdf>

NÉSPOLO, Jimena [en línea] (2007). El problema de la identidad narrativa en la filosofía de Paul Ricoeur. *Orbis Tertius*, 12 (13). [Consulta: 10 de junio de 2019] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/28209242_El_problema_de_la_identidad_narrativa_en_la_filosofia_de_Paul_Ricoeur

NICASTRO, Sandra (2015). *Revisitar la mirada sobre la escuela*. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Ediciones Homo Sapiens.

PIAGET, Jean (1991). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Editorial Labor.

REPÚBLICA ARGENTINA. Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26206. [Consulta: 12 de mayo de 2019] Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

RICOEUR, Paul (1969). *Le Conflict des interprétations*. Essais d'hermeneutique. París: Seuil.

——— (1975). *Hermenéutica y Estructuralismo*. Traducción de la primera parte de *Le Conflict des interprétations*. Essais d'hermeneutique. Buenos Aires: Ediciones Megápolis, de la Asociación Editorial La Aurora.

——— (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI Editores. Primera edición en francés: Éditions du Seuil. París. (1990). Título original: *Soi-même comme un autre*.

——— (2001). *Del texto a la acción*. Ensayos de hermenéutica II. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

——— (2004). *Memoria, la historia y el olvido*. Barcelona: Editorial Trotta.

——— (2005). *Los caminos del reconocimiento*. Barcelona: Editorial Trotta.

——— (2009). La vida: un relato en busca de narrador. En: *Escritos y conferencias: alrededor del psicoanálisis (192-206)*. México: Siglo XXI Editores.

SCANNONE, Juan Carlos y Gerardo Remolina (Eds.) (1999). *Filosofar en situación de indigencia*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.

ZAPATA DÍAZ, Guillermo [en línea] (2008). Ética narrativa en Paul Ricoeur. *Universitas Philosophica*, 25 (50), p.p. 121-139. [Consulta: 13 de mayo de 2019] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/4095/409534414006.pdf>

Datos del autor

WALTER EDUARDO AVANZINI

Médico cirujano por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesor superior de Filosofía en el Instituto Jesús Buen Pastor, Río Cuarto, Córdoba. Licenciado en Filosofía, Universidad del Salvador, Área San Miguel, Buenos Aires. Licenciado en Educación, Universidad Nacional de Quilmes, Buenos Aires. Magíster en Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba. Doctorando en Educación, con tesis en proceso de evaluación final, Universidad Católica de Córdoba.

Fecha de recepción: 27/3/2020

Fecha de aceptación: 30/4/2020

Cambio de paradigma de la educación especial. Análisis de las estrategias en las escuelas de educación integral y en los centros educativos integrales de la provincia de Entre Ríos, a partir de las prácticas profesionalizantes y los procesos de formación laboral

Paradigm shift in comprehensive education. Analysis of strategies in comprehensive education schools and comprehensive educational centers in the province of Entre Ríos, based on professional practices and job training processes

Nidia Liliana Cecco. DDE | nidiaceccosupervisora@gmail.com

María Fernanda Ben. EEI N.º 25 | fernandaben@hotmail.com

Roxana Araceli Bina. EEI N.º 2 | roxanabina@hotmail.com.ar

María Silvia Gieco. CGE | silvinagieco@hotmail.com

Graciela Mariel Cassottano. CGE | cassottanomariel@hotmail.com

Julieta Evangelina Menoni. EEI N.º 25 | julietamenoni@hotmail.es

Ana Florencia Agostini. FoNIETP | uujito.17@gmail.com

Natalia Camarada. CGE | nataliacamarada@gmail.com

Resumen

Este trabajo de investigación partió del supuesto que los cambios de paradigma en la educación especial contribuyeron a generar la transformación de las instituciones que se dedicaban exclusivamente a la formación laboral en escuelas de educación integral (EEI) y centros educativos integrales y terapéuticos (CElyT), lo que implicó un importante cambio en las prácticas pedagógicas.

Se realizó un relevamiento del estado de situación de las EEI y CEIT de la provincia de Entre Ríos, sus

Abstract

This research work was based on the assumption that the paradigm shifts in special education contributed to generating the transformation of institutions that were exclusively dedicated to job training in comprehensive education schools (EEI) and comprehensive and therapeutic educational centers (CElyT), which implied an important change in pedagogical practices.

A survey was made of the state of affairs of the IEE and CEIT of the province of Entre Ríos, their strategies, de-

estrategias, definiciones, aspiraciones, en relación a las prácticas educativas vocacionales ocupacionales (PEVO).

En la provincia funcionan instituciones de educación integral que cuentan con propuestas de formación laboral ocupacional con variadas cargas horarias, desarrollos didácticos-pedagógicos y prácticas educativas. Mediante Resolución N.º 3742/11 del Consejo General de Educación (CGE) los estudiantes de estas instituciones que finalicen los trayectos formativos y los módulos de los cursos de formación profesional podrán recibir la certificación oficial correspondiente a la capacitación laboral que se encuadra en los lineamientos de la educación técnico profesional de la provincia, dirección con la que se trabaja articuladamente para la evaluación y aprobación de las diferentes propuestas de formación.

En el marco de la formación laboral ocupacional (FLO), las EEI y CElyT, desde el año 2011 cuentan con la Resolución N.º 3743/11 CGE que encuadra las PEVO favoreciendo la celebración de convenios con organismos/empresas públicas o privadas, garantizando espacios de integración socio-educativo y participación concreta de los estudiantes en el ámbito laboral.

Investigación financiada por el Fondo Nacional de Investigaciones de educación Técnica Profesional del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

Palabras clave: escuelas-integrales, formación-laboral, prácticas profesionalizantes

finitions, aspirations, in relation to occupational vocational educational practices (PEVO).

Comprehensive education institutions operate in the province that have proposals for occupational job training with varied workloads, didactic-pedagogical developments and educational practices. By means of Resolution N.º 3742/11 of the General Council of Education (CGE) the students of these institutions who finish the formative trajectories and the modules of the professional formation courses will be able to receive the official certification corresponding to the labor training that is framed in the guidelines of the vocational technical education of the province, direction with which it works jointly for the evaluation and approval of the different training proposals.

In the framework of occupational job training (FLO), the EEI and CElyT, since 2011 have Resolution N.º 3743/11 CGE that frames the PEVO favoring the conclusion of agreements with public or private organizations / companies, guaranteeing integration spaces socio-educational and concrete participation of students in the workplace.

Research funded by the National Research Fund for Professional Technical Education of the National Institute of Technological Education (INET), Ministry of Education, Culture, Science and Technology.

Keywords: comprehensive-schools, training-labor, professionalizing practices

Introducción y presentación del tema

Esta investigación estudió las estrategias pedagógicas de las escuelas de educación integral (EEI) y centros educativos integrales y terapéuticos (CElyT) de la provincia de Entre Ríos que tienen como propósito brindarles a los estudiantes con discapacidad, experiencias educativas en contextos laborales que posibiliten su capacitación y formación a través de prácticas profesionalizantes.

Esta propuesta formativa posibilita en todas las instituciones nuevos espacios de inclusión otorgando la certificación oficial del CGE a los alumnos que finalizan los trayectos formativos, los módulos de los cursos de formación profesional y capacitación laboral que se encuadran en los lineamientos de la educación técnico profesional de la provincia de Entre Ríos, dirección con la que se trabaja articuladamente para la evaluación y/o aprobación de las propuestas de certificación.

En la provincia de Entre Ríos funcionaban 35 EEI y 9 CElyT de gestión estatal, de los cuales 32 contaban con proyectos de formación laboral ocupacional con variadas propuestas, cargas horarias, desarrollos didácticos-pedagógicos, prácticas educativas y de formación aprobados por Resolución N.º 3742/11 del CGE.

Desde el año 2011 hasta el 2018 se aprobaron 68 proyectos en las propuestas de FLO.

La Resolución N.º 3743/11 del CGE enmarca las PEVO favoreciendo la celebración de convenios con organismos y empresas públicas o privadas, garantizando espacios de inclusión socio-educativo y participación concreta en el ámbito laboral que les permite a los adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad construir aprendizajes significativos, para promover la inserción laboral.

Marco teórico y definiciones conceptuales

En la provincia de Entre Ríos hay resoluciones que norman la organización curricular de los cursos de capacitación laboral y formación profesional en las EEI y CElyT, la certificación de los mismos, y la implementación del sistema de PEVO.

Como lo decían Salvia y Tuñón (2006: 5) «El problema de la inclusión juvenil tiene que abordarse en el marco de una nueva y más profunda reforma del sistema educativo que le brinde al Estado Nacional los mecanismos adecuados para intervenir a nivel federal en función de garantizar una formación integral y de excelencia para todos los jóvenes, y en particular, en función de resolver el déficit que sufren los sectores más rezagados».

Según la Ley Nacional 26378/08 Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, pág. 3 (CDPcD); «Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que al interactuar con diversas barreras puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad en igualdad de condiciones con los demás».

En función de lo que se investigó surgió como necesidad primera indagar sobre las conceptualizaciones respecto a juventud y su vinculación al mundo del trabajo. Es de destacar que, en los procesos formativos, se ha puesto en discusión la incorporación de los jóvenes al mundo del trabajo reconociendo las dificultades que enfrentan a través de los procesos de reacomodación que atraviesan en estas etapas, la posible transición escuela-trabajo y la transición dependencia-independencia. Estos trayectos se verán a su vez condicionados por las estructuras sociales, los mercados de trabajo, las condiciones familiares, políticas y educativas que los interpelen, identificando desde esta mirada tres dimensiones que permiten esclarecer el análisis de las transiciones juveniles: *a)* condiciones estructurales (edad, género, clase social); *b)* condiciones institucionales y, por último, *c)* condiciones subjetivas. Cada una de ellas interviene en la construcción que realiza el sujeto de sus recorridos vitales y se convierten en elementos centrales en los procesos de enclasmiento que los mismos alcanzan (Zehnder María, 2014).

En este sentido se observan visiones como las de Agustín Salvia (2006) y Víctor Tokman (2007) respecto a la dificultad de incorporación al mundo del trabajo de los jóvenes reconociendo que se parte de un enfoque de la empleabilidad/inempleabilidad de los mismos, que ponen el énfasis en la participación de los jóvenes en las población económicamente activa, manifestando que existe una incapacidad del sistema económico y político-institucional de una sociedad para ofrecer a las nuevas generaciones condiciones óptimas de realización personal e inclusión social. Debe tenerse en cuenta que las condiciones de vida de los jóvenes constituyen una clara imagen no sólo del presente, sino también de las potencialidades futuras de un país.

Si bien en esta investigación se tuvo en cuenta las condiciones estructurales que ponen en jaque a las condiciones laborales, se expresa desde una mirada de la subjetividad en relación a las aspiraciones y expectativas de los jóvenes, en la conformación del capital social y cultural para la construcción de las trayectorias laborales, las influencias del entorno y las posibilidades de incidencia de la educación como política pública.

Las EEI brindan la oportunidad a los jóvenes de un rol activo al momento del análisis de la construcción de sus trayectorias laborales, por lo cual es necesario reconocer la vinculación y la autonomía con la cual se construyen sus propias prácticas profesionalizantes.

En este contexto fue necesario pensar algunas reflexiones en torno a la formación profesional en personas con discapacidad. Hay factores importantes que inciden en el desempleo y subempleo de esta población, entre ellos: niveles formativos inferiores, ocupación de puestos de poca especialización, retribuciones económicas inferiores y falta de acceso al transporte y al entorno que pone barreras tanto físicas como actitudinales. También establecen que los empleadores

consideran que las personas con discapacidad no están lo competentemente preparadas para el trabajo, que no existen suficientes servicios de formación profesional y que desconocen la legislación relacionada con la incorporación de personas con discapacidad al empleo. Siguiendo este enfoque la disminución de las barreras implicaría encontrar posibles respuestas en los diferentes escenarios tanto educativos, sociales como laborales para derribar las mismas como una filosofía de la inclusión.

En este sentido son los movimientos sociales, las normas internacionales, las declaraciones de derechos, la revisión crítica de los lugares de las minorías, los que han llevado a la expresión de lo que una sociedad entiende como inclusión en un determinado momento.

La inclusión es una expresión que ha cobrado vida en las letras de las diferentes transformaciones sociales y normativas, habilitando a la persona con discapacidad, distintos lugares a lo largo del tiempo. Los marcos normativos y las políticas públicas procuran direccionar, desarrollar y acompañar los procesos favorables para una verdadera inclusión.

Propiciamos la inclusión, como derecho; con un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para la aceptación y la valoración de las diferencias, creación de mayores oportunidades y el derecho a la participación plena en el ámbito educativo, social, comunitario y laboral.

Como lo indica la UNESCO (2005: 3) «La educación inclusiva es un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo». En este sentido, el objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades educativas.

Por su parte la CDPcD implica un cambio de paradigma al abordar la discapacidad desde un modelo social, señalando en su Preámbulo, inciso e) «que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación».

La Convención de los derechos de las personas con discapacidad, en su artículo 27 y la Ley Nacional (2008: 20), refieren de este modo: «Los estados partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los estados partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación, entre ellas».

Y enumera una serie de puntos que los estados partes deben cumplimentar, entre ellos, los siguientes:

- Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación formación profesional y continua.
- Promover programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento de empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad.

En este sentido la misma convención insta a promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral y facilitar que tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua para una emancipación efectiva.

Dentro de las propuestas de formación ocupacional, Argentina cuenta para la población con discapacidad:

- Ley Nacional contemplada en la ley de prestaciones 22431 con sus correspondientes adaptaciones provinciales.
- Talleres protegidos (Ley 24091).
- Propuestas y proyectos de las organizaciones del tercer sector que se comprenden en las siguientes prácticas:
 - Empleo con apoyo: brindado por un profesional preparador laboral, técnico, mediador; brinda apoyo no solo al trabajador con discapacidad sino también a su familia y el ambiente laboral cuando lo requiere.
 - Programas de bolsa de trabajo para personas con discapacidad.
 - Cursos y capacitaciones laborales para mejorar las posibilidades de inserción. (Acciones de entrenamiento para el Trabajo Ministerio de Trabajo Empleo y Seguridad Social.)
 - Campañas de concientización social empresarial en pos a la empleabilidad de las personas con discapacidad.

La plena inclusión social y laboral de las personas con discapacidad constituye un desafío y una necesidad de mejorar la calidad de vida logrando así su autonomía personal y social, en el máximo grado que según sus posibilidades pueda alcanzar una persona. Para hablar de la inclusión social laboral de las personas con discapacidad debemos considerarla como un concepto dinámico a lo largo de toda

la vida, y que requiere de apoyos específicos interrelacionados entre sí desde un enfoque multidimensional, y que tiene como fin la plena inclusión social. (Cristina Orozco Canelo, 2011)

Es necesario reflexionar sobre algunos factores en la formación que ha tenido cada persona en sus distintos ambientes tanto escolar como familiar, la aceptación de su condición; el apoyo brindado en las distintas etapas del desarrollo; la formación en valores; las oportunidades para el desarrollo de autonomía personal y social; las propias expectativas y la existencia de los prejuicios y barreras sociales en torno a la discapacidad. Es por ello que no solo se requiere la adopción de un marco legislativo que brinde oportunidades educativas, de acceso a normativas de empleo adecuados sino por otra parte un proceso progresivo de conciencia social y derribar las barreras que obstaculizan la inclusión.

La discapacidad es una realidad compleja debido a las propias características y las diferencias en el seno de la pluralidad; más aún cuando nos planteamos formas posibles de pensar sobre la orientación y formación de los sujetos y de crear modos de práctica que permitan el desarrollo integral de la persona en una cultura que los habilite subjetivamente y garantice el pleno ejercicio de los derechos. La implementación de estrategias y programas no sólo deben estar dirigidos a la inclusión social y laboral, sino que deben habilitar la realización personal de todo ser humano.

Algunas de estas estrategias pueden referirse a la orientación vocacional ocupacional (OVO) que no implica solo el desarrollo de una actividad en particular no de acompañar a los estudiantes en la búsqueda de un proyecto de vida; estrategias que busquen el desarrollo de capacidades laborales que sean abarcadoras y polivalentes; programas paralelos con empleadores que permitan trabajar sobre las barreras actitudinales (miedos, prejuicios, creencias erróneas); el apoyo, asesoramiento y sostenimiento permanente de la familia, entre otras.

En el campo educativo, la educación especial es una modalidad que atraviesa el sistema educativo, en lo que respecta al quehacer pedagógico de las personas con discapacidad.

Educación para el trabajo

La educación para la vida y el trabajo forma parte de las líneas estratégicas de acciones que impulsa la educación especial y tienen por finalidad crear nuevas condiciones para el desarrollo personal y social de los estudiantes; promover la autonomía, el desarrollo de competencias y aptitudes personales e interpersonales; la proyección laboral a través de la participación en contextos laborales que contribuyan su capacitación y formación.

La FLO es una instancia en la trayectoria educativa del adolescente, joven y adulto, que permite el acceso a saberes tecnológicos, artísticos, culturales y a la formación de una actividad productiva en el proyecto de vida de los estudiantes,

en el uso de técnicas, habilidades, competencias, destrezas y hábitos de orden teórico y práctico en diferentes formatos, atendiendo la potencialidad, los intereses, los deseos y las aspiraciones tanto grupales como individuales.

Es fundamental el establecimiento y sostén de redes interinstitucionales, respetando y articulando entre los diferentes actores los tiempos, dinámicas, expectativas y responsabilidades.

La propuesta de formación laboral ocupacional debe incluir contenidos curriculares que no estén centrados exclusivamente en la formación de oficios, sino que incluya la construcción de la ciudadanía, educación sexual integral, educación para la salud y para mundo del trabajo. Ofreciendo de este modo contenidos propios de la cultura del trabajo, como, por ejemplo: cumplimiento de horarios, capacidades comunicativas, actitudes éticas para desenvolverse en diferentes contextos sociales y el desarrollo de competencias que permitan la participación ciudadana para una real emancipación.

En este sentido el CGE, en el marco de la Resolución N.º 3742/11 CGE aprobó la organización curricular, flexible y dinámica, diseñada por módulos, permitiendo la certificación de los trayectos formativos y/o módulos de los cursos de formación profesional.

Las certificaciones acreditan la adquisición de capacidades vinculadas con ocupaciones específicas y significativas permitiendo distinguir niveles de progresión de los aprendizajes.

Estos niveles de certificación pueden ser definidos interinstitucionalmente, utilizando criterios que sólo son válidos para el tipo de aprendizaje que en ellos se organizan. Permiten evidenciar la construcción de trayectorias educativas adecuadas a las necesidades y proyectos de vida de las personas.

Se proponen espacios de OVO donde el principal objetivo es el acompañamiento hacia una adultez responsable, independiente y autónoma, brindando las condiciones necesarias para que los estudiantes puedan reflexionar, comprender sus modos de elección ofreciéndoles un abanico de posibilidades que contribuyan a la construcción de un proyecto de vida generando instancias para la reflexión y exploración, promoviendo el auto-conocimiento y la toma de decisiones.

Las PEVO se definen como una estrategia de la formación integral que habilita a los adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad en el ejercicio pleno de sus derechos, y posibilita la participación real en el ámbito social y laboral futuro. A partir de instancias prefijadas que propicien el desarrollo de habilidades, actitudes, la construcción de saberes, conocimientos y competencias vinculados al ámbito del trabajo.

Son parte del proyecto educativo institucional y se han de desarrollar a través de propuestas pedagógicas flexibles, transversales, intersectoriales e inclusivas.

El mundo del trabajo es un escenario fundamental para el desarrollo personal de los jóvenes, en él se despliegan sus talentos y se definen rasgos de perso-

nalidad como la autonomía; a su vez facilita la comprensión del significado del trabajo, la adquisición de competencias, aptitudes personales e interpersonales basadas en aspectos cognitivos, afectivos y comunicativos. Desde allí, se construyen el patrimonio y el proyecto de vida. Además, les permite vincularse con otros adquiriendo un rol activo, proyectarse a otros sectores de la comunidad que aportan a su capacitación y formación integral.

Desarrollo de la investigación

La investigación se realizó en 15 departamentos de la provincia de Entre Ríos en los que se ofrecen propuesta para jóvenes y adultos con discapacidad.

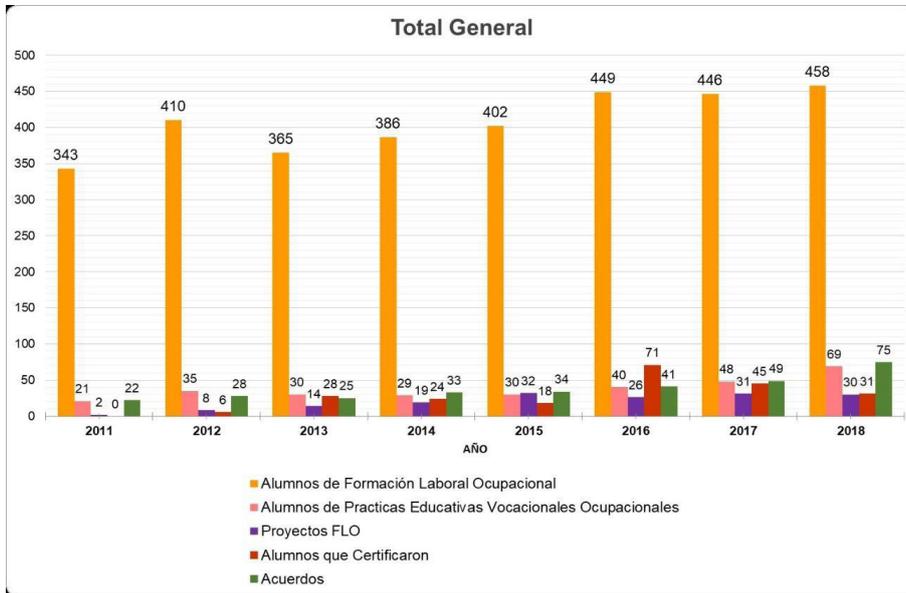
Para su desarrollo se implementaron instrumentos de recolección de datos cuantitativos, los mismos tenían una proyección desde el año 2011 hasta el 2018:

- Relevamiento con los datos que posee la escuela acerca de las diferentes trayectorias de prácticas en ambientes laborales-ocupacionales que realizan los estudiantes en su formación (módulos y/o trayectos).
- Cantidad de proyectos aprobados por la dirección técnico profesional.
- Cantidad de acuerdos interinstitucionales.
- Cantidad de certificaciones otorgadas.

Otras fuentes para un análisis cualitativo fueron: el registro documental de entrevista a los estudiantes relatando sus experiencias de PEVO en los distintos organismos públicos, privados, organizaciones no gubernamentales (ONG) y de la sociedad civil. Entrevistas realizadas a los equipos directivos, técnicos y docentes a cargo de los grupos de FLO, OVO, y a los tutores de las PEVO. Registro fotográfico y la observación directa.

Las observaciones directas, las entrevistas, los diálogos con directivos, docentes y alumnos nos permitieron conocer diferentes realidades escolares en cuanto a las estrategias, metodologías de trabajo, recursos, espacios físicos y prácticas docentes. Se observó interés por mostrar y dar a conocer sus producciones.

Concluido el trabajo de campo, se dio lectura a todas las entrevistas, registros de las observaciones, planillas con la información entregada por las escuelas para la recopilación de los insumos, y datos relevantes a los objetivos de la investigación, los mismos permitieron la elaboración de los gráficos con referencias cuantitativas.



El mayor porcentaje de proyectos de FLO que estaban en funcionamiento, se evidenció en el año 2018.

El porcentaje mayor de acuerdos interinstitucionales se registró en el año 2018, ampliándose a partir de 2016.

Respecto de las PEVO se formalizaron diferentes experiencias a partir del año 2011, incrementándose en los años 2016 al 2018.

Entre los años 2016 y 2017 se registraron la mayor cantidad de certificaciones.



Registro de la variedad de certificación que pueden acreditar los estudiantes de FLO y cantidad de instituciones que las otorgan.



Registro de las propuestas de OVO, complementario a la alfabetización en el que participan alumnos de entre 10 y 15 años.



Registro de los espacios en los que se realizan PEVO.

Alumnos Formación Laboral Ocupacional

Provincia de Entre Ríos



Registro de alumnos de FLO y certificaciones otorgadas durante el periodo 2011 al 2018.

Las diferentes instituciones escolares han ido generando redes interinstitucionales, que se sostienen durante los años consecutivos para renovar los convenios de PEVO.

Se observó que en algunas instituciones el equipamiento y funcionalidad en los procesos de formación hacen que la trayectoria educativa se desarrolle en contextos muy similares a la realidad laboral. De esta manera se permite el acceso a una base de capacidades y saberes que los habilitarán a una posible inserción en el mundo del trabajo.

Las escuelas han logrado obtener las máquinas y herramientas con las que hoy cuentan, por medio de planes y programas como crédito fiscal y plan de mejoras. El estar incluidos en las políticas públicas de educación técnico profesional permitió a las instituciones de educación integral participar de estos programas, por los que además de obtener equipamiento se accede a capacitaciones en algunos oficios, como así también el instructorado de formación profesional.

De esta manera se está dando respuesta a la necesidad de fortalecer en términos de calidad la formación laboral en nuestras instituciones y favorecer procesos de inclusión social y facilitar la incorporación de la juventud al mundo del trabajo, responder a las nuevas exigencias y requerimientos derivados de la innovación tecnológica de crecimiento económico.

Los principales hallazgos de la investigación

La mayoría de los docentes que llevan adelante las propuestas educativas en formación laboral ocupacional, tienen escasos conocimientos en el oficio que se enseña en estos espacios; por este motivo en algunas instituciones se obstaculiza el trayecto formativo de los estudiantes. En la provincia de Entre Ríos la norma-

tiva vigente para acceder a los cargos de FLO, habilita a los profesores de educación especial sin la formación propia del oficio que se ofrece en el espacio que se adjudica, Resolución N.º 4748/11 y Resolución N.º 1000/15 del CGE. Muchas veces por interés y disponibilidad al tomar dicho cargo el docente realiza una formación paralela a los estudiantes, condicionando el desarrollo de sus habilidades y competencias.

Las trayectorias formativas encaminadas al otorgamiento de títulos y certificaciones técnico profesionales se distinguen por brindar:

- Formación orientada a la apropiación por parte de los estudiantes de los conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos correspondientes a un perfil profesional, cuya trayectoria formativa integra los campos de la formación general, científico-tecnológica, técnica específica, así como el desarrollo de prácticas profesionalizantes y el dominio de técnicas apropiadas que permitan la inserción en un sector profesional específico.
- Un saber técnico y tecnológico, con sustento teórico científico de base, que permita intervenciones técnicas específicas en procesos productivos con cierto nivel de autonomía y responsabilidad en la resolución de problemas tecnológicos en diversos sectores de la producción de bienes y servicios.
- Preparación para el desempeño en áreas ocupacionales determinadas que exigen un conjunto de capacidades y habilidades técnicas específicas, así como el conocimiento relativo a los ambientes institucionales laborales en los que se enmarca dicho desempeño.

Detectamos barreras sociales /actitudinales desde las familias e instituciones educativas que en ocasiones no facilitan la independencia de los estudiantes por diferentes motivos y sostienen la permanencia dentro de las escuelas; también de organismos privados o públicos/empresa para la inserción laboral, por desconocimiento de la normativa vigente en cuanto a obligaciones y beneficios al emplear personas con discapacidad.

Conclusiones

Según el relevamiento de la cohorte 2011-2018, de los datos obtenidos de la investigación observamos un crecimiento en presentación y aprobación de proyectos de formación laboral ocupacional, en cantidad de acuerdos institucionales con organismos públicos, privados ONG en relación a las PEVO

La cantidad de proyectos de FLO aprobados por la Resolución N.º 3742/11 CGE, que han presentado las instituciones escolares tiene correlación con las propuestas que hemos constatado en territorio. En los distintos espacios de FLO asisten estudiantes entre los 15 y 40 años.

En relación a la cantidad de alumnos que certificaron trayectos de formación profesional inicial, capacitación laboral o módulos, hemos observado variable entre los años 2011-2018.

En 11 instituciones de educación integral las propuestas de FLO tienen relación con el mercado laboral de la zona de influencia. Se destacan espacios de formación en relación al área del turismo, mantenimiento de espacios verdes y en gastronomía.

En su mayoría sostienen diversas propuestas en el tiempo que están relacionadas con la historia escolar, herencia institucional, por la formación del docente, equipamiento de las instituciones, muchas veces sin tener en cuenta las potencialidades, intereses, deseos y aspiraciones tanto grupales como individuales de los estudiantes, ni las necesidades del mercado. También por no perder el espacio de FLO cuyo proyecto ya ha sido aprobado para certificación, lo que evidencia desconocimiento y/o falta de apropiación y/o interpretación e implementación de la normativa vigente.

Los docentes a cargo de estos espacios en su mayoría son profesores de educación especial y otros idóneos en los oficios que se ofrecen.

Las PEVO fueron formalizándose en las escuelas a nivel global con asistencia técnica desde la dirección de educación especial del CGE, con acompañamiento de supervisores escolares, equipos directivos.

El tránsito por las prácticas de los estudiantes, les permite experimentar una situación real de trabajo, posibilitando el aprendizaje en el marco de condiciones tecnológicas y productivas del mundo laboral.

En general se posibilitó el desarrollo de competencias laborales en los estudiantes que participaron de las prácticas. De los jóvenes entrevistados, algunos manifestaron en sus relatos que les gustó la experiencia, que volverían a realizar otra; ya que les permitió el ingreso a un ámbito laboral donde interactuaron con los compañeros de trabajo, siendo reconocidos por el otro y fortaleciendo su autoestima.

Las instituciones están en un proceso de construcción de espacios de inclusión socio-educativo-laboral mediante del trabajo en redes, con organismos estatales y privados. A través de líneas de acción enmarcadas en condiciones de igualdad de oportunidades y posibilidades; promoviendo la orientación laboral y formación profesional para una efectiva inserción socio-ocupacional de los estudiantes.

Para lograr que los organismos públicos y privados ofrezcan propuestas de inserción laboral inclusivas, se debería profundizar el trabajo en red y socializar las propuestas de la formación que las instituciones de educación especial a la provincia ofrecen y de la legislación vigente en relación al empleo de personas con discapacidad; ya que muchos de ellos no los reciben por falta de conocimiento. Algunas instituciones educativas manifiestan este obstáculo como factor importante para la realización de las PEVO, siendo que muchos de los estudiantes no presentan limitaciones significativas en su desempeño para la ejecución de las mismas.

Las escuelas de educación integral proponen algunas estrategias para favorecer el desarrollo de los trayectos, por ejemplo, realizan acuerdos interinstitucionales con organismos estatales para que el desarrollo de los proyectos de FLO, se lleven a cabo en espacios acordes a la formación que se dicta.

Consideramos que es necesario revisar la normativa para el ingreso de docentes a los cargos de formación laboral ocupacional dentro de la modalidad especial, para poder beneficiar los estudiantes que participan de estos espacios, brindando educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades.

En base a los datos obtenidos se planteó el siguiente interrogante: ¿cuál es el motivo por el que hay tan bajo porcentaje de certificaciones si se cuenta con la normativa correspondiente? Visualizamos en algunas instituciones falta de apropiación de la normativa, principalmente en las certificaciones que deben recibir los estudiantes que transitan los diferentes espacios de los proyectos que han sido aprobados por la Resolución N.º 3742/11 CGE.

Probablemente esto se deba a la dificultad en la gestión de la certificación de módulos y/o las trayectorias formativas de los alumnos por parte de la institución educativa.

Otra posibilidad es la no formalización de las propuestas educativas laborales en el proyecto educativo institucional, lo que afectaría las decisiones que conciernen en la forma de enseñar, para su certificación correspondiente.

En función del análisis de los datos obtenidos en el recorrido de la investigación realizada se puede concluir que la transformación pedagógica institucional de las «hoy» escuelas de educación integral en cuanto a las propuestas de formación laboral aún se encuentran en un proceso de redefinición, no sólo curricular, sino también interinstitucional.

Referencias bibliográficas

AISEN SON, Diana, Cecilia Figari, Fabián Monedero, Leandro Legaspi, Silvia Battle, Gladys Sarmiento y Ana María Kosak (2002). *Orientación vocacional. Educación y trabajo: la transición de los jóvenes* (Vol. Ensayos y Experiencias (Tomo 28)). Argentina: Novedades Educativas.

DUARTE QUAPPER, Claudio y Rodrigo Figueroa Valenzuela [en línea] (2005). Estudio buenas prácticas en orientación vocacional, laboral e intermediación laboral con jóvenes. Santiago, Chile: Universidad de Chile [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/122311>

ELIZONDO, Coral [en línea] (2017). Educación inclusiva. Un paradigma transformador. Pedagogías de la inclusión. *Forum Aragón*, 22, 28-31. Zaragoza, España. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <http://feae.eu/wp-content/uploads/2017/11/ForumAragon22.pdf>

FUNDACIÓN PAR [en línea] (2010). *Escuelas Inclusivas. Un camino para construir entre todos*. Buenos Aires, Argentina: Fundación PAR [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: http://fundacionpar.org.ar/images/stories/descargas/Fundaci%C3%B3n%20Par_EscuelasInclusivas.pdf

HOLST QUIRÓS, Bárbara y Magaly Madrigal-Lizano (2012). Una oportunidad de empleo: Un proyecto y una experiencia valiosa de inclusión laboral de jóvenes y adultos con discapacidad. *Universidad en Diálogo: Revista De Extensión*, 2, 2. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/dialogo/article/view/6345>. ISSN 2215-2849

Organización de las Naciones Unidas [en línea] (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPC)*. Nueva York, Estados Unidos. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

OROZCO CANELO, Cristina (2011). Integración Socio Laboral de las Personas con Discapacidad Intelectual. Posibilidad de alteridad (con) ciencia pedagógica CGE (2011), *Conferencia II Congreso Nacional de Educación Especial*. Concepción del Uruguay, Entre Ríos, Argentina.

SALVIA, Agustín y Ianina Tuñón [en línea] (2006). Jóvenes excluidos y políticas fallidas de inserción laboral e inclusión social. *Revista Acceso Directo* 1, 89-115. Argentina. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.aacademica.org/agustin.salvia/128>

SALVIA, Agustín y Ianina Tuñón [en línea] (2006). Los jóvenes y el mundo del trabajo en la Argentina actual: Joven argentino. En: Encrucijadas, N.º 36. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: http://repositorioubi.sisbi.uba.ar/gsd/collect/encruce/index/assoc/HWA_490.dir/490.PDF

TOKMAN, Víctor (2007). Informalidad, inseguridad y cohesión social en América Latina. *Revista Internacional del Trabajo* (126), 1-2.

UNESCO [en línea] (2005) Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all Paris, Francia: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

ZEHNDER, María Gabriela (2014) Juventud, Trabajo y Dispositivos Estatales. Aportes Críticos a la Sociología de la Juventud desde la Perspectiva de la Gubernamentalidad. Última década, 22 (40), 37-54.

Documentos institucionales

ARGENTINA, Honorable Congreso de la Nación Argentina (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional N.º 26206. Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial, 28 de diciembre de 2006.

ARGENTINA, Honorable Congreso de la Nación Argentina (21 de mayo de 2008). Ley N.º 26378. *Apruébese la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, aprobados mediante resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Boletín Oficial, 09 de junio de 2008.

ARGENTINA, Legislatura de la Provincia de Entre Ríos (22 de diciembre de 2008). Ley N.º 9890. *Ley Provincial de Educación de Entre Ríos*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

ARGENTINA, Legislatura de la Provincia de Entre Ríos (20 de febrero de 2009). Ley N.º 9891. *Ley Provincial de Discapacidad*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

ARGENTINA, Consejo General De Educación (14 de febrero de 2011). Resolución N.º 303 CGE. *Lineamientos Educación Especial desde la perspectiva de la Educación Integral*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

——— (14 de febrero de 2011). Resolución N.º 304 CGE. *Orientaciones Curriculares para la Modalidad de Educación Especial*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

——— (14 de febrero de 2011). Resolución N.º 305 CGE. *Cambio de denominación de las Escuelas Especiales a Escuelas de Educación Integral*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

——— (17 de agosto de 2011). Resolución N.º 3075 CGE. *Organización Institucional y Funcionamiento de los Centros Educativos Integrales y Terapéuticos*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

——— (21 de septiembre de 2011). Resolución N.º 3742 CGE. *Organización curricular de los cursos de Capacitación Laboral y de Formación Profesional para las Escuelas de Educación Integral*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

——— (21 de septiembre de 2011). Resolución N.º 3743 CGE. *Sistema de Prácticas Educativas Vocacionales Educativas para alumnos de la Modalidad de Educación Especial*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

——— (01 de febrero de 2012). Resolución N.º 220 CGE *Plan Educativo Provincial 2011-2015*. Paraná, Entre Ríos, Argentina.

XXXVI Asamblea del Consejo Federal de Educación (31 de agosto de 2011). Resolución CFE N.º 154. *Pautas federales para el mejoramiento de la regulación de las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

XXXVII Asamblea del Consejo Federal de Educación (13 de octubre de 2011). Resolución CFE N.º 155. *Documento de la Modalidad Educación Especial*. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación.

Datos de autoras

NIDIA LILIANA CECCO

Profesorado de Educación Especial y profesorado de Enseñanza Primaria con Especialización, Concordia, Entre Ríos. 4.º nivel de especialización en Lengua de Señas Argentina. Ex directora titular de la Escuela de Educación Especial N.º 25 «María Ana Mac Cotter de Madrazzo». Supervisora de educación especial Zona «C» sede Concordia y sub sede San salvador hasta el beneficio de la jubilación el 30 de agosto de 2019.

Directora del Proyecto Interdisciplinario VIVIR que fue declarado de Interés Municipal; de Interés Social, Cultural y Educativo por la Honorable Cámara de Diputados de la Provincia y declarado de Interés Social, Cultural y Educativo, Resolución N.º 0906 CGE de Entre Ríos.

Directora del proyecto Servicio y Aprendizaje «Juegoteca: Un lugar para todos» el que recibió la 1.ª mención por proyecto de promoción comunitaria, en la 1.ª Jornada Departamental sobre Aprendizaje-Servicio, Concordia, Entre Ríos.

Título de Honor: primer premio nacional a la excelencia 2007: «por su loable tarea educativa», Santa Fe. Fue becaria de FULBRIGHT: beca del ministerio de educación y deportes de la nación para docentes, directivos y supervisores, en la Universidad de California, Los Ángeles, Estados Unidos (UCLA). Investigadora para el Fondo Nacional de Investigaciones para la Educación Técnico Profesional (FoNIETP) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Integró la mesa intersectorial; educación, salud, justicia y seguridad durante los años 2015-2019. También desempeñó tareas como evaluadora y asistente en diferentes actividades científicas y tecnológicas provincia de Entre Ríos a nivel local y provincial.

Obtuvo el premio «Maestro Meritorio Margarita González» modalidad escuela educación integral, otorgado por el Honorable Concejo Deliberante de la ciudad de Concordia.

MARÍA FERNANDA BEN

Estudios Terciarios: Instituto Nacional Superior del Profesorado de Educación Especial, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Profesora Especial en Discapacitados de la Audición, Voz y Lenguaje. Postgrado en Intervención y Estimulación Temprana cursado en el Centro Integral para el niño y el adulto, Paraná, Entre Ríos. Se capacitó en el Instituto Lengua de Señas Argentina, Interprete de sordos, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Colaboró en el programa El museo en nuestras Manos, Museo de Antropología y Ciencias Naturales de Concordia. Fue directora de escuela de Educación Integral N.º 25 de sordos e hipoacúsicos «María Ana Mac Cotter de Madrazzo». Investigadora para el Fondo Nacional de Investigaciones para la Educación Técnico Profesional (FoNIETP) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Actualmente jubilada.

ROXANA ARACELI BINA

Terapista Ocupacional, egresada de la Escuela Superior de Sanidad «Dr. Ramón Carrillo», Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas, Universidad Nacional del Litoral. Especialista Superior para la Atención y Educación del Sujeto con Discapacidad Visual; egresada del Profesorado de Educación Primaria y Educación Especial, Consejo General de Educación, Entre Ríos. Es Instructora de Formación Profesional, título obtenido por la Dirección

de Educación Técnico Profesional, Consejo General de Educación, Entre Ríos. Fue investigadora para el Fondo Nacional de Investigaciones para la Educación Técnico Profesional (FoNIETP) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Participó como miembro del Equipo Técnico de la Escuela de Educación Integral N.º 9 «Dr. Luis Agote», San Salvador, Entre Ríos. Desde el 2014 hasta la actualidad integra el Equipo Técnico de la Escuela de Educación Integral N.º 2 «Azahares», Concordia, Entre Ríos.

GRACIELA MARIEL CASSOTTANO

Actualmente se desempeña como psicopedagoga y profesora en Enseñanza Especial en la Facultad de Humanidades «Teresa de Ávila» Universidad Católica Argentina. Trabajó en Educación Especial, modalidad de jóvenes y adultos y en escuelas secundarias. Fue miembro del equipo Técnico de la Dirección de Educación Especial, Consejo General de Educación, Entre Ríos. Elaboración de la Resolución N.º 3743/11 CGE «Sistema de Prácticas Educativas Vocacionales Ocupacionales». Investigadora para el Fondo Nacional de Investigación para la Educación Técnico Profesional (FoNIETP) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

JULIETA EVANGELINA MENONI

Profesora de Educación Especial. Curso completo de Especialización en Lengua de Señas Argentina. Tres niveles completos. Institución pública. Estudió Capacitación en Estimulación Temprana en la Facultad Regional Avellaneda, Universidad Tecnológica Nacional. Integró desde el 2015 hasta el 2019 la Asociación ARITA (Asociación Red de Intervenciones Tempranas de Argentina). Posgrado en «Trastorno del Espectro Autista»: Evaluación, Diagnóstico y Estrategias de Intervención Psico educativas, realizado en: Actualización Profesional del Litoral. En 2017 fue reconocida con el premio «Maestro Meritorio Margarita González» modalidad escuela educación integral- otorgado por el Honorable Concejo Deliberante de la ciudad de Concordia. Trabajó como investigadora para el Fondo Nacional de Investigaciones para la Educación Técnico Profesional (FoNIETP) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

MARÍA SILVIA GIECO

Terapeuta Ocupacional egresada de la Escuela Superior de Sanidad «Dr. Ramón Carrillo», Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Universidad Nacional del Litoral. Actualmente integra el Equipo Técnico de la Dirección de Educación Especial del Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

Participó en la elaboración de las siguientes Resoluciones N.º 344/01 CGE: «Lineamientos a los Pre-talleres y Talleres de las Escuelas Especiales»; Resolución N.º 3742/11 CGE que aprueba la: «Organización Curricular de Módulos y/o Cursos de Capacitación Laboral y Formación Profesional y la Certificación de los Módulos y/o Cursos de Formación Profesional de: Capacitación Laboral y/o Formación Profesional»; Resolución N.º 3743/11 CGE «Sistema de Prácticas Educativas Vocacionales Ocupacionales»; Resolución N.º 303/11 CGE «Lineamientos Educación Especial desde la Perspectiva de la Educación Integral». Fue miembro activo en

la elaboración del Documento «Normativa de la Educación Especial» Consejo General de Educación de Entre Ríos elaborado en el 2003. Participó tanto en el Documento «Educación e Inclusión para los Jóvenes» Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD 2005-2007; como en la creación del Documento de «Orientaciones para los espacios de Orientación Vocacional Ocupacional y de Formación Laboral Ocupacional», 2012 DEE CGE.

Publicó bajo su autoría un artículo referido a «Jóvenes en Formación, un recorrido histórico en la Modalidad Educación Especial en Entre Ríos» Revista Digital N.º 2- De los Haceres Cotidianos (con) Ciencia Pedagógica octubre 2015. Se desempeñó como investigadora para el Fondo Nacional de Investigación para la Educación Técnico Profesional (FoNIETP) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica Resolución N.º 506/7 APN-INET-ME 2017-2019.

ANA FLORENCIA AGOSTINI

Estudió tecnicatura superior en programación en la Universidad Tecnológica Nacional durante dos años y actualmente es estudiante de segundo año de ingeniería en mecatrónica en la Facultad de Ciencias de la Alimentación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Se desempeñó como investigadora para el Fondo Nacional de Investigaciones para la Educación Técnico Profesional (FoNIETP) del Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

NATALIA CAMARADA

Estudiante avanzada en la tecnicatura Universitaria en Gestión de Recursos Humanos, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Se desempeña como jefa de división en mesa de entrada del departamento administrativo de la Dirección de Educación Especial del Consejo General de Educación, Paraná, Entre Ríos.

Fecha de recepción: 21/4/2020

Fecha de aceptación: 26/8/2020

Avatares en la formación docente en Lengua y Literatura / Letras: la Didáctica de la Alfabetización Inicial

Vicissitudes in teacher training in Language and Literature: The Didactics of Initial Literacy

Lucila Santomero. CONICET, IHuCSO, UNL | lucilasantomero@hotmail.com

Florencia Gietz. UADER, IES «Rep. de Entre Ríos» | florenciagietz@gmail.com

Resumen

En este artículo se revisa el lugar de la Alfabetización Inicial en las carreras de Profesorado en Letras/Lengua y Literatura. Son los egresados de estas carreras quienes están habilitados y cuentan con las competencias para el dictado de las materias vinculadas a la enseñanza de la alfabetización en distintos ámbitos, principalmente en las carreras de nivel superior en las instituciones de formación docente, tanto universitarias como no universitarias. En primer lugar, se parte de la idea de la necesidad de recuperar una Didáctica de la Alfabetización Inicial con un marco teórico y un modelo didáctico definidos. En segundo lugar, se propone el estudio de documentos como planes de estudio y programas de cátedra de las carreras de Letras / Lengua y Literatura de las ciudades de Paraná y Santa Fe. El objetivo del texto es determinar los modos actuales en que se articula la formación de los docentes en el área y el campo profesional en esa región. El trabajo se estructura sobre la idea de que las prácticas de lectura

Abstract

This article reviews the place of Initial Literacy in Spanish and Literature Teaching degrees. The graduates from these careers are the ones who are allowed and have the required skills to teach subjects connected to the teaching of Literacy in different fields, mainly in higher education careers in teacher training institutions, both university and non-university. First, the article starts from the idea that it is essential to retrieve a Didactics of Initial Literacy with a defined theoretical framework and didactic model. Secondly, we pose the study of documents such as the course of study of Spanish and Literature Teaching degrees from the cities of Paraná and Santa Fe. The main goal of the article is to determine the current ways in which the teacher training in this area and the professional field are related. The paper continues to assert that training in reading and writing is crucial to contribute to a subject's emancipation, given that it guarantees access to the system of written language and that

y escritura son centrales para contribuir a la emancipación de un sujeto, en tanto garantizan el acceso al sistema de la lengua escrita y eso posibilita, a su vez, la apropiación de un capital simbólico y cultural, necesario para la construcción de un pensamiento crítico.

Palabras clave: educación superior, didáctica, alfabetización inicial

enables, in turn, the appropriation of a symbolic and cultural capital that is necessary for the development of critical thinking.

Keywords: higher education, didactics, initial literacy

Introducción

En este trabajo¹ se indaga el lugar de la Alfabetización Inicial (AI) en los estudios de grado que cursan los profesores de Letras/Lengua y Literatura (LyL). La formación en este objeto de conocimiento resulta de fundamental importancia, en primer lugar, por los distintos ámbitos en los que se pueden desempeñar estos docentes. Ellos son los que obtienen, al recibir su título de grado, las competencias para estar a cargo de las cátedras de nivel superior vinculadas a la AI en las instituciones de formación docente, tanto universitarias como no universitarias. Es decir, son los profesores de Letras/LyL los habilitados de forma prioritaria para dictar, en las jurisdicciones analizadas, las materias de AI a los futuros docentes de otros niveles educativos, como el nivel inicial o el primario y, en muchos casos, no están formados para esa función.

En segundo lugar, los conocimientos de AI resultan imprescindibles en el caso de que el docente diseñe y/o participe de proyectos de educación no formal, educación de adultos u otros proyectos educativos que tengan que ver con la enseñanza del sistema de la lengua escrita.

Por otra parte, los profesores de educación secundaria se encuentran en las aulas de lengua con problemas vinculados con la lectura y la escritura que requieren de un perfil alfabetizador para el trabajo con determinados aspectos de la enseñanza de la lengua escrita y sus usos. Si bien durante la formación docente se abordan contenidos lingüísticos esenciales para la enseñanza de la lengua escrita, estos por lo general no son presentados en relación con la alfabetización de tipo inicial, que suele darse por supuesta. Esta omisión puede traer como consecuencia, por ejemplo, que, ante casos de estudiantes con dificultades para leer o escribir, los docentes no puedan diferenciar si se debe a dificultades específicas del aprendizaje de la lectura y la escritura, o bien, a problemas en el proceso de alfabetización que transitaron esos alumnos.

Por todos estos motivos, resulta relevante reflexionar sobre las maneras en las que se aborda la AI en las carreras de Profesorados de Letras/LyL. A tal efecto, analizamos diversos documentos de dichas carreras, principalmente planes de estudio y programas de cátedra. En particular, se pretende atender a qué contenidos se seleccionan, desde qué enfoque teórico se postulan esos contenidos y, por último, si se propone algún método y, en ese caso, cuál.

La Didáctica de la Alfabetización Inicial

Para el abordaje de contenidos vinculados a la AI, partimos de la premisa de que se trata de un objeto de conocimiento que exige una Didáctica específica: la Didáctica de la Alfabetización Inicial. Esta disciplina se nutre, por un lado, de los aportes de las Ciencias del Lenguaje (las Ciencias Cognitivas, la Lingüística, la Sociolingüística, la Psicolingüística, los estudios sobre la escritura y su historia, la

Literatura y las Teorías Literarias); y, por otro lado, de las Ciencias de la Educación (Didáctica General, Política Educativa, Psicología, Pedagogía, Sociología e Historia de la Educación). No obstante, presenta un objeto, un enfoque y un método propios. Se trata de una didáctica que se apoya en otras disciplinas a las cuales «respete e interroga, pero no se subordina» (Braslavsky, 1985).

La cuestión del método es especialmente relevante dado que, según Zamero, en los últimos tiempos asistimos a un estado de debilitamiento de la reflexión metodológica en la AI, que convive con concepciones tecnocráticas del método. Sobre este problema, la autora afirma que la falta de debate sobre el método ha provocado que expresiones como «metodología» de enseñanza de la lectura, se encuentren «bajo una «manta dura» que las recubre y quien enuncia cualquier expresión que contenga la raíz o etimología del término «método» queda expuesto a los prejuicios [...] que lo adscriben directamente a los elementos enunciados en primer término: el método único sin relación con el objeto de conocimiento» (2010: 143).

Por lo expuesto, se vuelve necesario abogar por una Didáctica de la AI que se base en una propuesta didáctica alfabetizadora para la organización de la enseñanza y que asuma la especificación de un objeto, un enfoque y una construcción metodológica. El diseño previo de una propuesta didáctica alfabetizadora es lo que garantiza la posibilidad de implementar un plan definido y a largo plazo, que «comience y siga de modo previsible y no unas actividades sin rumbo e incompletas» (Zamero, s/f). A su vez, explicitar el enfoque metodológico desde el que se trabaja, permite revisar desde ese lugar (y no desde cualquier otro, de forma arbitraria) el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, entendemos que asumir una propuesta modélica no implica, de ningún modo, la rigidez de esa planificación sino que se trata de diagramar una construcción que posibilite al docente decidir previamente cada aspecto de su propuesta y posicionarse así como auténtico «autor del *currículum*» (Gerbaudo, 2006: 69). Evitar la improvisación (lo que no implica desatender las circunstancias) se traduce en la profesionalización de la tarea docente, por lo que asumir un modelo supone tomar de antemano decisiones que involucran el conocimiento de los enfoques sobre el objeto a enseñar, la investigación y explicación de esos posicionamientos y su andamiaje en una propuesta teórica, didáctica y epistemológica. Nos referimos a modelos que, lejos de cercenar la creatividad y obturar el pensamiento reflexivo, exijan atender a los elementos que configuran un modelo didáctico: objeto, enfoque, método, sujeto que aprende y sujeto que enseña.

Respecto a los modelos y enfoques desarrollados en Argentina son fundantes los trabajos realizados por autoras como Berta Braslavsky, Emilia Ferreiro, Marta Zamero, Graciela Alisedo, Mirta Castedo, Delia Lerner, Sara Melgar y Emilce Botte.

Braslavsky es la autora del clásico libro *La querrela de los métodos*, en el que recupera los debates pedagógicos y didácticos de una época signada por el agotamiento de los modelos fundacionales y el fracaso escolar. En la revisión crítica

de la propia autora a esa obra (2015 [2001²]) sitúa en el año 1990 en Reino Unido la aparición de un movimiento que se trasladó a Australia, Nueva Zelanda, Canadá y los Estados Unidos y dio lugar al enfoque de enseñanza equilibrada o de *balanced approach*³.

En esta línea, algunas investigadoras argentinas han contribuido en los últimos años al desarrollo de un modelo equilibrado que supera la división clásica de métodos analíticos y sintéticos, a través de un intenso y sostenido trabajo ligado a la formación de equipos, el desarrollo de investigaciones y el dictado de cursos, capacitaciones y carreras de posgrado que han formado a gran cantidad de docentes en este enfoque (Alisedo, Melgar y Chiocci, 1994; Castedo, 1995; Zamero, 2010, Zamero y Melgar, 2007; Botte y Melgar, 2011). Algunas de ellas se refieren al mismo como «modelo didáctico alfabetizador cultural, sistémico, equilibrado y basado en evidencia científica» (Melgar, 2016).

Por todo lo anterior, insistimos en la importancia de reconocer a la Didáctica de la AI como una didáctica específica. Seguimos a Davini (2015), cuando afirma que, si bien la didáctica general se ocupa de formular criterios y metodologías que orienten la enseñanza, la focalización en un conjunto de contenidos que se enseñan, en una disciplina particular, con sus propios modos de pensamiento que se deben poner en juego al aprender, demanda necesariamente la configuración de didácticas específicas. A continuación, nos proponemos examinar el lugar que ocupa la Didáctica de la AI en las carreras de LyL que se dictan en las ciudades de Paraná y Santa Fe.

La Alfabetización Inicial en la educación superior

En las ciudades mencionadas existen dos carreras universitarias en las que se dicta Letras/LyL: por un lado, el Profesorado en Lengua y Literatura de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER) y, por el otro, el Profesorado en Letras de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral (UNL). Observamos que, en los planes de estudio de ambas carreras (aprobados en los años 2002 y 2001 respectivamente), la Alfabetización Inicial no se encuentra curricularizada.

En algunas cátedras se trabajan contenidos que forman parte de los estudios de las disciplinas que realizan aportes fundamentales al campo de la didáctica de la AI. Por ejemplo, en materias como «Lingüística General» (UNL) se aborda el contenido de la doble articulación de la lengua y la no correspondencia biunívoca fonema- grafema. En otras materias se trabajan contenidos propios de la AI o algunos de sus problemas y/o líneas principales. Por ejemplo, en cátedras como «Didácticas de la lengua y la literatura» (UNL), se trabaja el texto *Alfabetización semiótica en los umbrales escolares. Aportes para la lecto-escritura inicial*, de Mirta Raquel Alarcón. En los fundamentos del programa de dicha materia se especifica: «La propuesta de cátedra se centra en problemas de enseñanza de la lengua y de

la literatura en el nivel secundario a partir de los cuales establece conexiones con el superior (universitario y terciario) y los niveles primario e inicial. Por otro lado, también a partir de dicho eje central se trabajan relaciones con otras prácticas de enseñanza, ya sea en situación no formal, enseñanza para adultos, alfabetización intercultural» (2018). Observamos que la alfabetización se trabaja en vinculación con otras prácticas de enseñanza que son las consideradas centrales en esa asignatura y que se aborda desde una perspectiva intercultural.

En «Epistemología y enseñanza de la Lengua y la Literatura», otra de las materias que ofrece la carrera, en este caso de tipo optativa, se incluye a la alfabetización en el marco de un recorrido histórico en la unidad «La organización helenística de la educación».

En el caso del plan de estudios de la carrera de UADER, se establece una distinción para las asignaturas «Didáctica de la Lengua y la Literatura» I y II basada en el nivel educativo en el que los futuros docentes se desempeñarán. La primera cátedra está dedicada al Ciclo Básico de Secundaria y la segunda, al Ciclo Orientado de Secundaria y Educación Superior. Sin embargo, aunque supongamos que la segunda asignatura sería la propicia para la inclusión de contenidos sobre Alfabetización, pensando en los estudiantes de Educación Superior que serán futuros Profesores de Educación Inicial o Primaria, constatamos que en los programas de ambas asignaturas no aparece la Alfabetización dentro de los contenidos. Se rastrea en la bibliografía de la segunda asignatura un texto que aborda la problemática de la alfabetización en vínculo con el fracaso escolar.

Por otra parte, las asignaturas de la formación general y los espacios de Práctica Docente de ambas carreras no abordan esta cuestión de forma específica ni como parte de las posibles problemáticas que atraviesan los estudiantes de secundaria. En el caso de «Práctica Docente» (UNL), si bien la alfabetización no se recupera en los contenidos del programa, se propone un texto que aborda el tema en la bibliografía: «Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad» de Paulo Freire y Donald Masedo (1993).

La otra carrera del área en la ciudad de Santa Fe es el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura en el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) de la Escuela Normal N.º 32 «General José de San Martín». En la actualidad, la carrera se encuentra en un proceso de transición entre dos planes de estudio. En el plan vigente, aprobado en el año 2001, no hay un espacio curricular destinado a la enseñanza de la AI ni tampoco es un contenido recuperado de forma específica en otras materias de la carrera.

El nuevo diseño curricular provincial para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura se aprobó y se comenzó a implementar en el año 2018. Este plan presenta grandes modificaciones respecto al anterior y una de ellas es la incorporación de la materia «UCCV: Alfabetización» (Unidad curricular de contenido variable). Esta se enmarca dentro del «Campo de la formación ge-

neral» del tercer año de la carrera y el 2020 es el primer año en el que se dictará la materia, motivo por el cual no existe un programa vigente hasta el momento.

En definitiva, si bien el plan mencionado curriculariza la Alfabetización, en la práctica la AI todavía no se incluye en la formación docente de los Profesores de Lengua y Literatura puesto que la materia no ha sido efectivamente dictada. Una vez que esto se concretice, consideramos relevante indagar en el diseño del nuevo programa, las decisiones que tome el docente a su cargo y las relaciones que establezca con los contenidos curriculares propuestos en el nuevo plan. Mención aparte amerita la ausencia, en la denominación de la nueva asignatura, del adjetivo «inicial», lo cual habilita a preguntarnos si se incluirá en esa instancia el desarrollo de una didáctica específica de la AI.

En el resto de los casos que fueron analizados, aunque incorporan contenidos que pueden contribuir a la formación de los estudiantes en AI e incluso, muchos de ellos son referencia ineludible para pensar una Didáctica de la Alfabetización Inicial, no resultan suficientes. El hecho de no contar con una materia destinada a su tratamiento particular se vuelve un impedimento para la construcción de un modelo didáctico que, tal como señalamos, es condición indispensable para que los futuros docentes puedan diseñar propuestas de enseñanza en el marco de una didáctica de la alfabetización inicial.

Por un espacio propio (¿y compartido?)

Los resultados del análisis expuesto en el apartado anterior muestran que el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura no está contemplado como eje vertebrador de trabajo en ninguna de las materias que integran carreras de Letras/LyL. Esto tiene como consecuencia lo que describe Zamero: los profesores de las cátedras de Lengua perciben su mayor fortaleza en la formación de docentes para el segundo ciclo de la escuela primaria, en el que los alumnos de un modo u otro ya han aprendido a leer y escribir. Esta característica los acerca más a los alumnos de la escuela secundaria que a los de Nivel Inicial o de los primeros grados que se encuentran en la etapa fundacional de esos aprendizajes escolares (2010: 9-10).

Quienes se están educando para trabajar en los niveles Inicial y Primario, entonces, transitan la formación docente con una serie de ausencias que pueden ocasionarles dificultades en la construcción de un modelo didáctico alfabetizador, lo cual se vislumbra ya en la instancia de la práctica docente. Los resultados del estudio coordinado por Zamero (2010) demuestran que los maestros noveles y los estudiantes que realizan sus residencias adoptan en sus prácticas procedimientos similares a los que observan en los maestros de las escuelas en las que se insertan.

Anteriormente hicimos hincapié en la necesidad de pensar al docente como «autor del *currículum*». Sin embargo, ¿cómo podría un estudiante de práctica docente o un profesor novel tomar decisiones sobre la enseñanza de la alfabetización basadas en los aportes de distintas disciplinas, si no cuenta con un cono-

cimiento sólido sobre esos enfoques teóricos, didácticos y epistemológicos? Si las instituciones de formación docente en nivel Inicial y Primario no garantizan la enseñanza de una didáctica específica, entonces pareciera que prevalece una concepción de la enseñanza de la alfabetización como esa serie de actividades sin rumbo e incompletas que mencionaba Zamero. Con estas actividades se esperarían lograr el aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los estudiantes; sin embargo, la falta de sistematización en el proceso alfabetizador produce graves falencias que impactan a lo largo de toda la trayectoria educativa, incluso en el nivel superior.

Por todo ello, entendemos que la discusión sobre los métodos de alfabetización no sólo es importante, sino que es imprescindible para la formación de un docente con un perfil alfabetizador. Seguimos a Braslavsky cuando afirma: «Ni pancea ni negación: hay que saber lo que han sido y lo que son los diversos métodos para la enseñanza de la lectura, alrededor de los cuales se produjeron las más importantes discusiones sobre el proceso de aprendizaje y de la enseñanza que se proyectaron sobre la educación en general y en sus relaciones con la sociedad y la cultura» (1985: 64). Insistimos sobre la necesidad de que los docentes mantengan una vigilancia y reflexión constante sobre los encuadres metodológicos que asumen puesto que muchas veces se los niega, pero se termina incurriendo en la aplicación espontánea y no consciente de los que son más rechazados por la experiencia.

A esto se suma otra dificultad: quienes egresan de los Profesorados de Letras/LyL han tenido poco (o nulo) contacto con las aulas de los niveles Inicial y Primario a lo largo de su formación. En este sentido, nuevamente cabe preguntarnos: ¿cómo puede un docente enseñar a enseñar para un nivel del que no forma parte pero que, además, tampoco ha observado? Aunque entendemos que la enseñanza en un nivel no garantiza por sí sola la comprensión de sus problemáticas, consideramos que el conocimiento de las necesidades y la dinámica propia del nivel para el que forman resulta un aporte fundamental en la formación de futuros docentes en AI.

En definitiva, el conocimiento de los aportes de las disciplinas vinculadas con la Alfabetización, por un lado, y la relación entre los docentes formadores y la práctica en el nivel para el que forman, por otro lado, son fundamentales para la construcción del conocimiento en las cátedras. Por ello, bregamos por la creación de espacios curriculares, al menos optativos, en los Profesorados de Letras/LyL que centren la enseñanza en el desarrollo de una Didáctica de la AI. Idealmente, estos espacios (y también, las cátedras de AI que ya existen en los Profesorados de nivel Inicial y Primario) podrían conformarse, tal como ocurre con los Talleres de Práctica Docente de los ISFD en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos, con la concurrencia de dos docentes: un profesor especialista en Letras/LyL y otro especialista en el nivel para el que se está formando. De esta manera, se posibilita

la articulación entre los conocimientos sobre el objeto de la AI, el sistema de la lengua escrita, y los conocimientos sobre las particularidades de la enseñanza de la alfabetización en los diferentes niveles de escolaridad.

Reflexiones finales

*Cuando vea que esto no se hizo antes,
¡hágalo!*
(Melgar, 2005: 29)

Al comenzar estas páginas se hizo hincapié en el hecho de que, en toda convocatoria para la enseñanza de la asignatura AI, son los graduados en Letras/LyL quienes aplican en orden prioritario para el dictado de estas cátedras en las localidades analizadas. No obstante, del análisis realizado se desprende que, en las ciudades de Santa Fe y Paraná, no hay espacios durante las carreras de grado que aborden una Didáctica Específica sobre este objeto. Ante esta falencia, los profesores asumen la función sin los conocimientos necesarios y recurren a una búsqueda personal y azarosa para construir esos saberes que requieren para formar a los futuros docentes. Según Zamero, los avatares de esa formación «se evidencian en la falta de claridad para situar epistemológicamente el problema de la alfabetización, en las dificultades para pensar la didáctica como campo teórico y en la ausencia de líneas metodológicas para la alfabetización inicial» (2010: 151).

Puesto que la alfabetización es un proceso de naturaleza cognitiva y lingüística que constituye en sí mismo un proceso de inclusión social de los sujetos (Zamero, 2010), asumimos que la formación de los docentes de Letras/Lengua y Literatura en Alfabetización Inicial contribuye a la distribución social y democratización del conocimiento. Por este motivo, resulta imprescindible revisar la formación de formadores en AI ya que las ausencias que perduran en ese espacio repercuten en el resto de los niveles educativos, poniendo en riesgo el derecho de todo ciudadano a acceder al sistema de la lengua escrita. Asumimos, siguiendo a Zamero, que:

el proceso de alfabetización en los primeros años opera como un fuerte organizador de la inclusión de los sujetos en el sistema educativo, pero también de la exclusión cuando el fracaso engrosa los porcentajes de analfabetismo adulto o se traduce en la pobreza de los aprendizajes alcanzados que ponen en riesgo la posibilidad de continuar estudios más allá de la educación básica, o tienen consecuencias a largo plazo en el ingreso y la permanencia en carreras de Nivel Superior (2010: 15).

Si el dominio de la lengua escrita es lo que determina las posibilidades de permanecer en los distintos niveles del sistema educativo, su enseñanza ocupa «un lugar central respecto de la segmentación educativa y de las condiciones de vulnerabilidad» (Melgar, 2005: 26).

En este punto, retomamos las palabras de Melgar que elegimos como epígrafe para este cierre: si observamos falencias/vacancias vinculadas a la alfabetización en diferentes espacios educativos, es necesario atender a ellas para contribuir a mejorar las condiciones de enseñanza y, por lo tanto, de inclusión social. En el plano institucional, esto implica abogar por la creación de los espacios que mencionamos en el apartado anterior. En lo que respecta a cada aula en particular, se requieren docentes formados en y para un trabajo alfabetizador; que más allá de los contenidos prescriptos en el *currículum* anual, puedan ofrecer a sus estudiantes, especialmente a quienes presenten dificultades vinculadas a los procesos de AI, la posibilidad de un recorrido sólido y sostenido.

Si una de las metas de la educación es formar a «individuos para que lleguen a ser pensadores y comunicadores creativos y críticos» (Melgar, 2005: 27) urge revisar la enseñanza de la AI. Es una intervención que puede contribuir a minimizar la reproducción de desigualdades sociales, económicas y culturales y a garantizar las condiciones necesarias para la autonomía y la emancipación de los sujetos, sobre todo de aquellos más desfavorecidos.

Notas

1. Una versión preliminar y parcial de este texto fue enviada para su presentación en las 5° *Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas* (FHUC-UNL).
2. Texto presentado por Braslavsky en su nombramiento como Socia Honoraria de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación en 2001. El manuscrito fue revisado por la autora y publicado recién en 2015, siete años después de su fallecimiento.
3. Enfoque que, «aunque tiene como punto de partida la discusión entre los métodos que ponen el acento en la decodificación y los que lo hacen en la comprensión, se extiende a numerosos aspectos de la actividad pedagógica. Este movimiento tiene su equivalente en los países de habla francesa bajo la orientación del Observatorio Nacional de Lectura con sede en París» (Braslavsky, 2015: 205).

Referencias bibliográficas

ALISEDO, Graciela; Sara Melgar y Cristina Chiocci (1994). *Didáctica de las Ciencias del Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós, 2012.

BOTTE, Emilce y Sara Melgar (2011). *Aprender a alfabetizar: puntos de partida y construcciones profesionales*. 1era ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: [https://www.yumpu.com/es/document/read/14738957/aprender-a-alfabetizar-puntos-de-partida-centro-de-](https://www.yumpu.com/es/document/read/14738957/aprender-a-alfabetizar-puntos-de-partida-centro-de)

BRASLAVSKY, Berta Perlstein de (1985). El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 6, volumen 4. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf

——— (2015). Una revisión crítica de *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura* por su autora. En: *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura. Sus fundamentos psicológicos y la renovación actual*. Presentación: Pablo Pineau. UNIPE. Editorial Universitaria.

CASTEDO, Mirta Luisa (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, año 16, volumen 3. [Consulta: 7 de marzo de 2020]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf

DAVINI, María Cristina (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

GERBAUDO, Analía (2011). El docente como autor del currículum: una reinstalación política y teórica necesaria. En: *La lengua y la literatura en la escuela secundaria*. Rosario-Santa Fe: Homo Sapiens-UNL.

LERNER, Delia (2002) *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.

MELGAR, Sara (2005). *Aprender a pensar: las bases para la alfabetización avanzada*. Buenos Aires: Papers Editores.

——— (2016). *Clase Nro. 2. Modelo Alfabetizador. Módulo Seminario Final*. Especialización docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: http://postitulo.alfabetizacion.infod.edu.ar/archivos/repositorio//250/495/TEA_MD_Clase_2-Agosto_2016.pdf

MELGAR, Sara y Marta Zamero (2007). *Todos pueden aprender-Lengua en 1º*. UNICEF-IDIEA Asociación Civil Educación para todos. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003219.pdf>

ZAMERO, Marta (2010). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005902.pdf>

——— (S/F). «La alfabetización no es un proceso `del maestro´, la alfabetización es un proceso institucional». Noticias. Institucionales. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. [Consulta: 2 de abril de 2020]. Disponible en: <https://fhaycs-uader.edu.ar/secretarias/comunicacion/todas-las-noticias/institucionales/3550-marta-zamero-la-alfabetizacion-no-es-un-proceso-del-maestro-la-alfabetizacion-es-un-proceso-institucional>

Documentos institucionales

Programas de las materias de las carreras de Profesorado en Letras/Lengua y Literatura de la Universidad Nacional del Litoral, la Universidad Autónoma de Entre Ríos y el ISFD de la Escuela Normal N.º 32 «Gral. José de San Martín» de la ciudad de Santa Fe.

SANTA FE, Ministerio de Educación de la Provincia (2001) *Plan de estudio para el Profesorado de Tercer Ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal en Lengua y Literatura*. Decreto N.º 696/2001 de la Provincia de Santa Fe.

——— (2018) *Diseño curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura*. Resolución 514/18 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS (2002). *Plan de estudios. Profesorado en Lengua y Literatura*. Resolución 109/2002, modificada por Resoluciones 333/2004 y 1393/2005.

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL (2001). *Plan de estudios. Profesorado de Letras*. Resolución HCS N.º 291 del 13 de diciembre de 2001, modificada por Resolución HCS (UNL) N.º 259 del 11 de noviembre de 2004 y aprobada por Resolución de MECyT N.º 644/05.

Datos de autoras

LUCILA SANTOMERO

Profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Litoral, especialista docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Ministerio de Educación de la Nación). Actualmente realiza el Doctorado en Humanidades Mención Letras (UNL) con el financiamiento de una beca doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Su investigación se centra en los estudios lingüísticos en la Universidad Pública argentina. Se desempeña como docente en las cátedras Didácticas de la lengua y la literatura y Gramática del Español (FHUC-UNL) y en el Trayecto de Práctica: Taller de Docencia IV de la carrera de Profesorado de Lengua y Literatura, ISFD 32, Santa Fe, Argentina.

FLORENCIA GIETZ

Profesora y licenciada en Letras por la Universidad Nacional del Litoral, especialista docente de Nivel Superior en Alfabetización Inicial (Ministerio de Educación de la Nación). Actualmente se desempeña en la Universidad Autónoma de Entre Ríos y en instituciones de nivel medio y superior no universitario de las ciudades de Paraná y María Grande, Entre Ríos, Argentina.

Fecha de recepción: 23/4/2020

Fecha de aceptación: 4/5/2020

El Molino, Fábrica Cultural: un dispositivo que potencia a los sujetos

El Molino, Fábrica Cultural: a device that empowers subjects

Analía Benigni. UNL, UBA | abenigni@unl.edu.ar

Resumen

En el marco de la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología en la Universidad de Buenos Aires (UBA), realizamos una investigación titulada: «Concepciones sobre tecnologías que se construyen y entrelazan en *El Molino, Fábrica Cultural*, usina de múltiples lenguajes», bajo la dirección de la Dra. Alejandra Roca (UBA) y la co-dirección del Dr. Pablo Bolcatto Universidad Nacional del Litoral (UNL). Este artículo refiere a ese estudio, que implicó reflexionar sobre los conceptos de educación y comunicación en sentido amplio.

En este contexto, la indagación de cómo son conceptualizadas las nociones de educación y comunicación en los hacedores de la propuesta *El Molino, Fábrica Cultural*, es el tema a ser abordado en este escrito.

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a actores claves, encontramos que el dispositivo tiene presente la intersección de dos puntos centrales: *a)* el educativo (no acotado a lo escolar) guiado por Paulo Freire, y *b)* el cruce de experiencias, conexión de vi-

Abstract

Within the framework of the Master's Degree in Science and Technology Policy and Management at the University of Buenos Aires (UBA), we carried out an investigation entitled: «Conceptions about technologies that are built and intertwined in *El Molino, Fábrica Cultural*, plant of multiple languages», under the direction of Dr. Alejandra Roca (UBA) and the co-direction of Dr. Pablo Bolcatto (UNL). This article refers to that study, which involved reflecting on the concepts of education and communication in a broad sense.

In this context, the investigation of how the notions of education and communication are conceptualized in the makers of the proposal *El Molino, Fábrica Cultural*¹, is the issue to be addressed in this writing.

From the analysis of the interviews carried out with key actors, we find that the device takes into account the intersection of two central points: *a)* the educational (not limited to the school) guided by Paulo Freire, and *b)* the crossing of experiences, connection of ex-

vencias por parte de los visitantes. Lo que nos permite pensar que *El Molino, Fábrica Cultural* contribuye a potenciar los sujetos.

Lo que se observa en el trabajo de campo es que en los hacedores de la propuesta hay una fundamentación conceptual, teórica y política que se manifiesta en los dispositivos y en el discurso. Asimismo, nos preguntamos: ¿cómo conciben al término comunicación? A partir de las entrevistas podemos afirmar que la comunicación es visualizada como encuentro, como cruce de experiencias, como estar con el otro.

Palabras clave: educación, comunicación, fábrica cultural

periences by visitors. Which allows us to think that *El Molino, Fábrica Cultural* contributes to empower the subjects.

What is observed in the field work is that in the makers of the proposal there is a conceptual, theoretical and political foundation that is manifested in the devices and in the discourse. We also ask ourselves: how do you conceive the term communication? From the interviews We can affirm that communication is viewed as an encounter, as a crossroads of experiences, as being with the Other.

Keywords: education, communication, culture factory

Santa Fe, la de la inundación; la fundada por Juan de Garay, la de *Tire Dié* de Birri, la de Mateo Booz y su *Don Dolorcito Gaitán*; la de Saer y sus *Cicatrices*; la de la roja y negra, y la de la roja y blanca; la de Chiaraviglio volando alto; la del gen de la sequía; la del parque tecnológico, la universitaria, la de los humedales, la del río; la del puente colgante; la del 31,8 % de hogares donde algún miembro de la familia fue víctima de algún delito; la del convento de San Francisco; la del tigre en un irupé; la de mis prejuicios, la de la cuna de la constitución, la cordial; la del Molino Franchino; en fin, la de *El Molino, Fábrica Cultural*.

La Fábrica Cultural, la Redonda (arte y vida cotidiana) y la *Esquina Encendida* constituyen el tríptico de la Imaginación, instituciones pertenecientes al Ministerio de Innovación y Cultura del Gobierno de la provincia de Santa Fe.

El Molino, Fábrica Cultural fue construido por la Unidad de Proyectos Especiales del Ministerio de Obras Públicas y Vivienda, en las personas de los arquitectos Luis Lleonart, Silvana Codina y Francisco Quijano; mientras que la planificación conceptual del espacio estuvo a cargo del equipo del Ministerio de Innovación y Cultura. La primera etapa de la obra, que comprendió la recuperación del edificio que se erige sobre el margen este del complejo y sus espacios abiertos, entre ellos la calle pública con las Bóvedas Cáscara (Amancio Williams), se inauguró el 19 de diciembre de 2010.

La noción de fábrica cultural tiene sus antecedentes en el movimiento de la pedagogía Bauhaus (Alemania, 1919). *El Molino, Fábrica Cultural* tiene sus orígenes en un antiguo molino harinero convertido en fábrica para el diseño, la construcción y la circulación de objetos culturales. Está compuesto por un predio, con un edificio de dos pisos para que el público de todas las edades pueda experimentar con tres materiales nobles: en la planta baja, se encuentra el mundo del papel; en el primer piso, actividades relacionadas con el material de la madera, y el segundo piso, hace referencia al universo de lo textil e indumentaria.²

Sobre este espacio cultural, realicé mi tesis *Concepciones sobre tecnologías que se construyen y entrelazan en «El Molino, Fábrica Cultural», usina de múltiples lenguajes*, en el marco de la Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología en la UBA. La investigación configuró una reflexión en torno a un tema general que refiere al análisis de la comunicación de la ciencia y la tecnología en espacios públicos y la indagación sobre las concepciones de tecnologías que surgen en los funcionarios, trabajadores del espacio y públicos asistentes.

El Molino, Fábrica Cultural ofrece diferentes modalidades de participación. Entre ellas, la del público en general los fines de semana y feriados, que pueden construir y crear con fines de aprendizaje, lúdicos y con capacidad de generar vínculos y convivencia; cómo así también, se organizan muestras de artesanos y diseñadores y está abierto a la visita de establecimientos educativos. El ingreso es libre y gratuito.

Lo que los hacedores de las propuestas hacen es crear escenas, y, al mismo tiempo, escenografías. A partir de la elaboración de narrativas, como por ejemplo *El Molino, Fábrica Cultural y punto y/o El papelón de El Molino*, piensan, reformulan

los dispositivos en base a estos tópicos, a esas temáticas. Los artistas, carpinteros, pedagogos, arquitectos, diseñadores gráficos crean materialidades que son bellas visualmente e interpelan a los visitantes, al público que asiste.

Estos espacios parten de una construcción colectiva, no hay una individualidad. Ni un saber académico por encima de los otros. Aquí hay arquitectos, artistas plásticos, profesores de artes, músicos, gente que viene de los oficios. (...) A veces partimos de una idea que a alguno le pareció curiosa o brillante. A veces partimos de una idea abstracta y difusa pero que nos sirve como un paraguas de sentido. Y en base a eso hacemos tormenta de ideas. Se pasa esa idea por una batería de preguntas. Por la tormenta de ideas pasan delirios, que con el tiempo nos dimos cuenta que si los trabajamos pueden llegar a buen puerto. Lo importante ahí es ser muy flexible para poder adaptar las ideas a las posibilidades técnicas de los materiales, del tiempo y del espacio. (Matías Graizaro, coordinador general de *El Molino, Fábrica Cultural*, entrevista personal, 20 de marzo de 2019).

Estos espacios hablan de una construcción colectiva no sólo de las audiencias que participan; sino de los hacedores de la propuesta: se producen los diferentes dispositivos en comunión y en una horizontalidad de saberes.

El análisis de cómo son conceptualizadas las nociones de educación y comunicación en los creadores intelectuales de la *Fábrica Cultural*, es el tópico a ser planteado, desarrollado en este escrito.

Lo que se observa en el trabajo de campo es que en los hacedores de la propuesta hay una fundamentación conceptual y política que se manifiesta en los dispositivos y en las narrativas y escenografías que crean (discurso). En este sentido, entendemos que la iniciativa tiene presente la intersección de dos puntos relevantes: en primer término, lo educativo (no acotado a lo escolar); y, en segundo lugar, el cruce de experiencias, vivencias entre las audiencias que asisten al espacio.

En este contexto, una de los coordinadores de *El Molino, Fábrica Cultural*, expresa que sería un error o un reduccionismo ceñir educación a escolaridad:

Entendemos a la educación como construcción, como vínculo que se crea a partir del encuentro con el otro. A partir de materiales, a partir de conocimientos, que empiezan a sugerirse con la propuesta. Pero que siempre van ampliándose, modificándose, con el otro, con la memoria personal, con la memoria emotiva. *Parte de la participación de que no hay una persona que sabe, y otro que viene vacío, a llenarse. Sino que todos tenemos conocimientos y nos encontramos a intercambiarlos, y en ese intercambio se construye el contenido, se construye un vínculo, y toma fuerza el momento.* (Vanessa Lovino, comunicación personal, 29 de octubre de 2016) (La cursiva es nuestra).

Como así también, lo expuesto por la coordinadora de *El Molino, Fábrica Cultural* va de la mano con lo expresado por el pedagogo brasileño Paulo Freire:

el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, *ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual «los argumentos de autoridad» ya no rigen (...)* (Paulo Freire, 1968: 85) (La cursiva es nuestra).

Según expresa la Dra. Graciela Frigerio⁴, educar implica «provocar una irrupción, un cambio. A la educación se la puede caracterizar como una banda de Moebius⁵: en ese recorrido infinito, por un lado, hallamos una transformación de la subjetividad de quien conoce y, por el otro, el sujeto *marca* al mundo externo, la cultura (Benigni, 2006: 67).

Pero al recorrer la superficie de la banda completa resulta claro que los dos lados aparentes constituyen un solo lado continuo, lo que supone que se puede pasar del interior al exterior resultando imposible decir en qué punto preciso se ha realizado dicho pasaje⁶ (Benigni, 2006: 67).

A partir de estas palabras queda claro que la propuesta se basa en pensar la educación, como en una acción transformadora, que construye ciudadanos conscientes de su realidad, de su momento histórico-político, que *marca* el mundo externo, la cultura y, al mismo tiempo, transforma su subjetividad. En este sentido, resulta coherente la referencia observada a la trascendencia de la escucha atenta por parte de los monitores (residentes)⁷ hacia los visitantes ya que se parte de la concepción de que la audiencia⁸ infantil, joven y adulta tienen un saber, un conocimiento previo.

En este punto, configura un acierto el reconocer que no son, en términos de Freire (1968) tabula rasa. Lo que implica, que hay una *saber* en el otro: hay concepciones, postulados, presupuestos subyacentes lo cual —a modo de tamiz—, interpretan y decodifican la información que reciben.

Parafraseando a Natalia Díaz, del planteo propio de la década de los ochenta sobre la disyuntiva entre transformación versus reproducción y al igual que Cecilia Braslavsky, referida por Díaz, sostenemos que, en realidad, estas dos características son «constitutivas de los sistemas educativos modernos y que el carácter transformador y reproductor varía alternativamente de acuerdo a los acontecimientos políticos, económicos y sociales de un país o región» (Baraldi, *et al.*: 2012, 72). Estimamos que *La Fábrica Cultural* apuesta a la transformación de los sujetos, más particularmente a fomentar el diálogo, el encuentro, la participación ciudadana.

En segundo lugar, enfatizamos que lo relevante en estos espacios, a partir de las entrevistas realizadas a actores claves, más allá del conocimiento que se brinda, más allá del acceso a los bienes culturales, es el cruce de experiencias que se genera entre las audiencias infantil, joven y adulta que asisten:

(...) Obtener un saber que puede ser el saber de compartir algo entre dos personas, o un niño con una abuela, y aprender algo que en realidad no tiene que ver específicamente con lo que uno propone en los dispositivos.

Yo creo que los dispositivos en realidad son como una llave que abren otras posibilidades, yo puedo proponer un dispositivo de *stop motion*, y puedes aprender a animar, pero justo ahí se da la situación puede ocurrir que una abuela le cuenta una anécdota a un chico.

Nosotros acá trabajamos con barrios populares⁹, y entonces por ahí tienes chicos que están descalzos y viene una abuelita y puede contarnos otra experiencia, y se dan los cruces. *Nosotros creo que trabajamos mucho con cruces de experiencias.* (Diego Roldán, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016) (La cursiva es nuestra).

Las palabras del informante, hacedor de la propuesta, nos permiten comprender la importancia que los relatos tienen en estos espacios, del cruce de experiencias que generan, de lo relevante para la convivencia ya que la narrativa «nos permite entrar empáticamente en la vida del otro y empezar a sumarnos a una conversación viviente» (Witherell, en Hunter McEwan y Kieran Egan, 1995: 74).

El equipo de trabajo de la Fábrica Cultural es consciente de la notabilidad de los relatos. Y, seguramente, concuerdan con Bárbara Hardy (citado por Hunter McEwan y Kieran Egan) quien sostiene que «soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, chimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas» (Hunter McEwan y Kieran Egan, 1995: 9).

Cuando los actores claves, hablan de educación no se refieren a lo escolar, sino que pueden identificar en los dispositivos tecno-arte-lúdicos interpelaciones que posibilitan una mejor convivencia, un encuentro con el otro, un aprendizaje en sentido amplio. Encontrarse con otros en la construcción de un juguete, en la realización de una pintura, en una escritura de un deseo o de un refrán aporta a la construcción colectiva y avanza en producir y generar una cosmovisión de sociedad, construcción de ciudadanía, y apropiación de bienes culturales.

Estela Quintar plantea «la idea de una pedagogía de la potencia como un ver-sus a la pedagogía del bonsái» (Rivas Díaz, 2005: 125).

Ahora bien, ¿qué es la pedagogía del bonsái? Es la pedagogía que vino con un contrato social en el que la educación fue instalada para subordinar y para oprimir. (...) ¿Qué es potenciar al sujeto? No es zafarlo totalmente de sus circunstancias, sino crear las condiciones para que pueda reconocerlas, no solamente como límites o como determinaciones que lo mutilan, sino también, haciendo un analogismo con una idea de Antonio Machado, no ya como muros, sino como puertas abiertas al campo (Rivas Díaz, 2005: 125-126).

De lo expresado se percibe que *El Molino, Fábrica Cultural* tiende a la potenciación de los sujetos, de la audiencia joven, infantil y adulta que asiste a estos espacios. Si bien, la palabra *alternativa* puede resultar grandilocuente, consideramos que en este espacio se construye o propicia la realización de vínculos en una horizontalidad de saberes, en una multiplicidad de lenguajes.

Cuando los hacedores de la propuesta hablan de múltiples lenguajes en horizontalidad se refieren a que no hay un lenguaje artístico por encima del otro, sino que los diferentes lenguajes, como, por ejemplo, la plástica, la música, el teatro, la danza, la fotografía, se entrelazan, y construyen una escenografía.

Aspectos Metodológicos

Respecto de la forma en que se llevó adelante la investigación se mencionan algunas características del estudio. Para la realización del mismo se ha relevado diversas fuentes y documentos, así como un trabajo de campo que incluyó observaciones, entrevistas y encuestas:

- Relevamiento sistemático de los materiales escritos que sustentan la propuesta, materiales para la instrucción y la capacitación de los residentes, entrevistas, notas periodísticas y documentos de proyecto y difusión.
- Encuesta sobre percepción pública de la tecnología por muestreo cuotificado. El universo lo constituyeron jóvenes y adultos mayores de 16 años de edad: las cuotas etarias se fijaron entre 16 y 29 años, entre 30 y 44 años y entre 45 y 59 años, mayores de 60 años. La forma de aplicación de la encuesta fue coincidental o de alta afluencia: se seleccionó a *El Molino, Fábrica Cultural* como lugar de realización.
- Observación no participante de la propuesta de *El Molino, Fábrica Cultural*, usina de múltiples lenguajes del Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.
- Entrevistas en profundidad a actores claves: funcionarios, creadores intelectuales de la propuesta.

Sobre el concepto de comunicación

¿Cómo conciben al término comunicación? A partir de las entrevistas podemos afirmar que la comunicación es visualizada como encuentro, como cruce de experiencias, como estar con el otro.

En este sentido, la tensión presente en la misma definición del vocablo comunicación entre «código y comunión» (Entel, 1994: 17-18), entre mediación-instrumentación y poner en común, se tuerce hacia la unión, hacia la convivencia. Consiste en el diálogo cara a cara (alejado del impacto televisivo o de los grandes

medios gráficos), que busca establecer un contacto, un diálogo con el vecino, con la audiencia joven y adulta que asiste a estos espacios; las redes sociales juegan un factor primordial, junto al boca a boca:

La estrategia comunicacional de estos espacios es algo que se está definiendo. *Nosotros por la experiencia nos damos cuenta que funciona el contacto con la gente: parar y contar que hacen estos espacios, qué van a hacer, qué día, cómo funcionan.* (Diego Roldán, quien se desempeña en la Esquina Encendida, comunicación personal, 3 de noviembre de 2016) (La cursiva es nuestra).

Esta noción sobre comunicación como tensión entre «comunidad y mediación» (código) que formula Alicia Entel (1994), nos sirve de introducción para hablar de la fiesta, la gran mesa a la canasta en Salvador del Carril (La Redonda), donde hubo música en vivo y baile, que se desarrolló el 18 de diciembre de 2016. La idea fue celebrar «el fin de año juntos, con vecinos, amigos y familia», en la propuesta intitulada: «Es cosa de barrio» (*Diario de Campo*; diciembre 2016).

Tal vez esta idea del festejo, busca recuperar el espacio público, dado que en uno de los libros-dispositivos que circulan en el *Tríptico de la Imaginación*, se formula: ¿qué extrañas del barrio y qué te gustaría hacer en tu cuadra para recuperar la calle? Y un joven-adulto expresa: «Extraño los pibes jugando a la pelota en la calle; el ring raje, las tardes de verano, sofocantes, disfrutando tereré» (Texto en un libro, en «El Molino, Fábrica Cultural». Noviembre 2016) (*Diario de Campo*; diciembre 2016). Para ello, en *El Molino, Fábrica Cultural* prepararon centros de mesa, guirnaldas, recetas de platos dulces, salados y también hay un *Convenio Exquisito* que estableció lo siguiente:

Por la presente, dejo constancia y certifico mi voluntad de colaborar con la mesa dulce «de la celebración Es cosa de barrio» que se realizará en calle Salvador del Carril, el día 18 de diciembre de 2016. Para el mencionado día, me comprometo a preparar «un lemon pie» una receta que obtuve de mi vieja¹⁰ y que por lo general me sale muy bien, o al menos eso dicen quienes lo probaron y exclamaron: «mmm que rico», «uh esto está buenísimo», «¿se puede repetir?», entre otras cosas (*El Molino, Fábrica Cultural*. Noviembre 2016) (*Diario de Campo*; diciembre 2016).

Y hay lugar, en el *Convenio Exquisito* para la firma, y aclaración de quienes aceptan la propuesta, con producciones alimenticias y entre ellas se destacan individuos de Barrio Candiotti Norte, Candiotti Sur, Barrio Don Bosco, Fomento 9 de Julio y Barrio Roma, lo que implica que personas de diferentes lugares de la ciudad se dieron cita a la fiesta, donde esperan que la mediación, ceda ante la comunión, la unión. Pero, ¿es posible recuperar el espacio público, recuperar la calle?, ¿es factible una noción de encuentro en donde diferentes niveles socioeconómicos, distintos estamentos de la sociedad se encuentren y por un instante, por un momento los códigos tan presentes en el intercambio diario, se diluyan?

La Fábrica Cultural como centro de cálculo

Consideramos hermosa la metáfora de Bruno Latour (1999) que ubica a los centros de investigación y espacios de popularización de la ciencia como centro de cálculo: porque evoca un espacio donde la información circula, produce saber, conecta ideas, sensaciones, genera experiencias, promueve conocimientos en la audiencia. No es un lugar cerrado, aislado para *elegidos* a modo de la biblioteca Borgeana en donde el libro más deseado-buscado es *ese catálogo de catálogos* y, en donde, las audiencias que asisten a esas instituciones se «prepararan a morir a unas pocas leguas del hexágono donde nacieron» (Borges, 1945: 108) —propia de la obra de Umberto Eco, denominada *El Nombre de la Rosa*—, sino un espacio permeable, de aberturas, de vínculos, ligado con la «naturaleza» y lo «humano» en términos de Grippo.¹¹

En este sentido, pensamos a *El Molino, Fábrica Cultural* no «como una fortaleza aislada o como un tigre de papel», sino como «el nudo de una vasta red donde no circulan ni signos ni materias, sino materias convirtiéndose en signos» (Latour: 1999, 161) La Fábrica Cultural, junto a sus dispositivos lúdicos refiere a un signifiante flotante que se liga a una cadena de significantes propia de la audiencia que asiste: para algunos una jirafa de juguete de madera de los años cincuenta remitirá a un regalo de navidad en una calurosa costanera santafesina; mientras que para otros será una oportunidad para *construir* juguetes de madera (autos, caballos, ovejas, gatos, perros, barcos, etc.) en un dispositivo en el primer piso.

El espacio funciona como un centro de cálculo en tanto que *disparador* de significantes, de información que establecen una relación entre centro y periferia, entre las audiencias y sus recuerdos e invita a la escritura, a la pintura, al dibujo, a lijar madera, a coser pantalones o vestidos de novia; en fin, a realizar acciones, a producir-reproducir saberes, oficios, tecnologías y arte.

Más allá del conocimiento y del acceso a los bienes culturales, se genera en este espacio un cruce de experiencias entre las audiencias. En el texto *Una relación casi olvidada: el docente y el conocimiento*, María Saleme de Burnichon sostiene la importancia «de entrar a un nuevo siglo con una propuesta desde otra forma de conocer que favorezca humanizar la naturaleza y naturalizar al hombre» (Saleme, 1997: 68).

En el año 2012, el Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (Malba- Fundación Costantini) realizó una exposición homenaje a Víctor Grippo (1936- 2002) uno de los más grandes artistas argentinos, reconocido hoy internacionalmente como uno de los creadores más originales y significativos de la historia del arte del siglo XX. Particularmente, nos llamó la atención la obra *Naturalizar al hombre, humanizar a la naturaleza* (1977), porque de algún modo nos habla de un ser humano cercano a las máquinas, a ser un robot, a alienarse en el trabajo y lo que el artista insta es a volverse a la naturaleza, dar la cara a la vida, a las amistades, a lo vegetal, a la tierra y propone, además, que esa naturaleza no se domestique, sino que se humanice, que no quede cautivada por el hombre, sino que se vuelva humana.

En este sentido, consideramos que existe cierta correspondencia entre estas perspectivas y el propósito de *El Molino, Fábrica Cultural*, ya que podemos plantear: naturalizar a las audiencias-jóvenes, niños y adultos, humanizar los oficios, el arte, la naturaleza, en fin: las culturas. En otras palabras, brindar conocimientos para hacer que las personas estén ligadas a la naturaleza; al mismo tiempo, a sabiendas que el conocimiento es un bien social y que no debe atarse a las leyes del mercado, por lo tanto, se debe lograr democratizar el conocimiento.

Estas cuestiones nos llevan a preguntarnos acerca de las características de la enseñanza y el aprendizaje significativo de las ciencias. ¿Cómo enseñar, comunicar conocimientos científicos y tecnologías? Las ciencias en las escuelas se enseñan principalmente por disciplinas, especialmente la física, la química, la biología, la matemática, la geografía, entre otras.

Gérard Fourez (1994) plantea en el texto denominado *Alfabetización Científica y Tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias*, que existe una alternativa a la enseñanza disciplinaria que consiste en construir «islotes de racionalidad». ¿A qué se refiere Fourez con este término? «El islote de racionalidad designa una representación teórica apropiada a un contexto y a un proyecto que se tiene en perspectiva y permite comunicarse y actuar con referencia al mismo» (Fourez, 1994: 69).

Lo que es esencial en este enfoque es que la teorización se hace en función de contextos y de proyectos particulares, y no en función de una verdad definida como general. (Fourez, 1994: 70). Importa, por fin, distinguir dos tipos de islotes de racionalidad: los que se organizan en torno a un proyecto, y los que se estructuran alrededor de una noción (Fourez, 1994: 71).

En este contexto, consideramos que, en *El Molino, Fábrica Cultural* se comunica alrededor de «islotes de racionalidad» que versan sobre tres tópicos-proyectos: el mundo del papel, en la planta baja; de la madera, en el primer piso y el de la tela, en el segundo piso. Y en este punto, se constituye como un proyecto novedoso y original en la comunicación de conocimientos y saberes culturales.

En la observación de un cuadro de Berni, en el hecho de construir un juguete, en el diseño de una silla, en el aprendizaje de un oficio, en la acción de pintar la barcaza¹², nos permiten pensar que la comunicación de la ciencia, la popularización del conocimiento, la cultura científica junto con la enseñanza del arte es posible.

Notas

1. *El Molino, Fábrica Cultural* is the name of a house of culture in Santa Fe, which literally translates as «The Mill, Culture Factory».
2. El presente artículo no contempla la ampliación inaugurada en mayo de 2019.
3. Este escrito fue elaborado en octubre de 2019, cuando quien estaba en el gobierno en la provincia de Santa Fe era Frente Progresista Cívico y Social (FPCYS).

4. Participación de la Dra. Graciela Frigerio, el 20 de septiembre de 2002, en el «Curso de Coordinación Pedagógica en Instituciones Educativas», a cargo de las profesoras María Castels, Amelia Miguéles y Carina Rattero. Curso desarrollado en la Facultad Ciencias de la Educación, Paraná, Entre Ríos.
5. Banda de Moebius: superficie no orientable, con una sola cara y un solo borde. Se puede construir experimentalmente con una tira rectangular de papel, pegando dos lados extremos después de haberlo girado media vuelta: si el rectángulo es ABCD orientada por esta ordenación de los vértices, se pegan los lados AB y CD, de modo que el punto A coincida con el C y el B con el D. (Vocabulario Científico Técnico, Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales; 1996; Madrid: ESPASA).
6. Evans, Dylan (1996) Diccionario Introductorio del psicoanálisis lacaniano. Buenos Aires, Paidós (1997).
7. «El programa ministerial de residencias culturales tiene por objetivo brindarles a jóvenes santafesinos, cuyas edades oscilan entre los 18 y 25 años, un espacio de formación y capacitación en el campo cultural y en el espacio público, y cuenta con una asignación estímulo para cada uno de ellos». (Diario El Litoral). Los y las residentes culturales se desempeñan como monitores en *El Molino, Fábrica Cultural*.
8. En lo que respecta al término audiencias, en la tesis uno de los grupos meta de interés fue la audiencia joven y adulta, personas mayores de 16 años, con diferentes grados de instrucción: primario completo e incompleto; secundario completo e incompleto, terciario completo e incompleto y/o universitario completo e incompleto que asiste al espacio.
9. Nota de la autora: En referencia a La Esquina Encendida.
10. Este texto lo completa la audiencia que asiste al espacio.
11. Víctor Grippó. Obra: «Naturalizar al hombre, humanizar a la naturaleza» (1977).
12. La pintura de la Barcaza, ubicado en el primer piso. En este dispositivo cada persona se acerca, comparte momento con los que tiene al lado, interviene una barcaza después de pensar que es una barcaza, que es mitad barco, mitad casa donde los monitores/residentes hablan sobre esa sensación de navegar y de establecerse. Los visitantes pueden pintar con témperas de colores a la barcaza. Esa pieza de madera, después se lava para estar disponible para otras personas. La construcción quedó en el momento y en la memoria colectiva de las personas que participaron.

Referencias bibliográficas

BARALDI, Victoria, Julia Bernik y Natalia Diaz (2012). *Una didáctica para la formación docente. Dimensiones y principios para la enseñanza*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

BENIGNI, Analía (2006). *San Mariano. Cien años de historia*. Santa Fe: Ediciones de la Cortada.

——— (15 de Julio de 2015). Proyecto de Tesis Aprobado: *Concepciones sobre tecnologías que se construyen y entrelazan en El Molino, Fábrica Cultural, usina de múltiples lenguajes*, bajo la dirección de la Dra. Alejandra Roca y la co-dirección del Dr. Pablo Bolcatto. *Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBA)*. Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Sin Publicar.

——— (30 de Octubre de 2019). Tesis de Posgrado Aprobada: *Concepciones sobre tecnologías que se construyen y entrelazan en El Molino, Fábrica Cultural, usina de múltiples lenguajes*, bajo la dirección de la Dra. Alejandra Roca y la co-dirección del Dr. Pablo Bolcatto. *Maestría en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología*. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

BORGES, Jorge Luis (1945). *La biblioteca de Babel*. En: Ficciones. Biblioteca Esencial Diario La Nación. Emece Editores: 2005.

ENTEL, Alicia (1994). *Teorías de la comunicación : Cuadros de época y pasiones de sujetos*. Buenos Aires: Docencia, Fundación Universidad a Distancia Hernandarias.

DIARIO EL LITORAL [en línea] (2019) [Consultado el 2 de mayo 2019]. https://www.ellitoral.com/index.php/id_um/189219-la-provincia-dio-la-bienvenida-a-147-residentes-culturales-en-el-molino-fabrica-cultural-escenarios-amp-sociedad.html

FOUREZ, Gérard (2005). *Alfabetización Científica y Tecnológica*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.

FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

HUNTER MCEWAN & KIERAN EGAN compiladores. (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

LATOUR, Bruno y Emilie, Hermant (1999). *Esas redes que la razón ignora: laboratorios, bibliotecas, colecciones*. En: Fernando J. García Selgas y José B. Monleón (Ed.), *Retos de la Postmodernidad*, 161-183. Madrid: Trotta.

RIVAS DÍAZ, Jorge (2005). *Pedagogía de la dignidad de estar siendo*. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 113-140.

SALEME de Burnichon, María (1997). *Decires*. Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba: Narvaja editores.

Datos de autora

ANALÍA BENIGNI

Licenciada en Comunicación Social, con especialización en Comunicación Cultural, Educativa y Científica, Universidad Nacional de Entre Ríos. Magíster en Política y Gestión de la Ciencia y la Tecnología de la Universidad de Buenos Aires. Desde 2004 se desempeña, como comunicadora, en la Universidad Nacional del Litoral, integra el equipo de trabajo en la Dirección de Comunicación de las Ciencias y las Artes, perteneciente a la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología.

Fecha de recepción: 26/4/2020

Fecha de aceptación: 19/9/2020

El curso de ingreso y la información en Internet. Las navegaciones de las/os estudiantes de comunicación política en la Universidad Nacional de La Plata

The entry course and information on the Internet. The navigations of political communication students at the National University of La Plata

Cristian Secul Giusti. UNLP | cristiansecul@gmail.com

Resumen

El presente artículo expone reflexiones sobre la práctica educativa situada en el Taller de Narrativas y Lenguajes del curso introductorio a la Tecnicatura en Comunicación Pública y Política de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPYCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

De esta manera, se señala un aspecto didáctico abordado en la clase de tres horas sobre «Comunicación política y géneros informativos», que tuvo como propósito el reconocimiento del concepto de información y sus modos de acceso según la mirada y las experiencias de las/os 25 estudiantes, integrantes del espacio áulico.

El trabajo da cuenta de la puesta en común áulica de efectos de sentido construidos por los medios de comunicación, imaginarios potenciados en las redes sociales y amplificaciones desinformativas vinculadas a la actividad algorítmica y de perfiles usuarios en la web.

Palabras clave: información, plataformas digitales, universidad

Abstract

This article presents reflections on the educational practice located in the Narratives and Languages Workshop of the introductory course to the Technician in Public and Political Communication of the Faculty of Journalism and Social Communication (FPYCS) of the National University of La Plata (UNLP).

In this way, a didactic aspect addressed in the three-hour class on «Political communication and informational genres» is pointed out, which had the purpose of recognizing the concept of information and its modes of access according to the gaze and experiences of the 25 students, members of the classroom space.

The work accounts for the classroom sharing of meaning effects built by the media, imaginary empowered in social networks and misinformation amplifications linked to algorithmic activity and user profiles on the web.

Keywords: information, digital platforms, university

El presente trabajo expone reflexiones sobre la práctica educativa situada en el Taller de Narrativas y Lenguajes del curso introductorio a la Tecnicatura en Comunicación Pública y Política de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPYCS) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Así, se señala un aspecto didáctico abordado en la clase de tres horas sobre «Comunicación política y géneros informativos» y que tuvo como propósito el reconocimiento de diferentes tipos de discursos y el análisis del concepto de información en un espacio áulico de las/os 25 estudiantes.

La experiencia educativa se vinculó con una tarea de comprensión del relato informativo como herramienta para ejercitar el estudio de las prácticas de las/os estudiantes a la hora de informarse. En este punto específico, se revisaron los tipos de textos y esquemas de redacción (narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo, conversacional) y también se analizaron las lógicas informativas y el hecho de mantenernos informadas/os socialmente. En lo que refiere a la comunicación política, se la abordó como un objeto de estudio ampliamente valorado que subraya las tensiones de la arena política y social, y sus implicancias como «interacción entre la información, la política y la comunicación» y «concepto fundamental de análisis del funcionamiento de la democracia masiva» (Wolton, 2010).

En esa línea, en la clase se pudo plantear hasta qué punto el acceso a datos disminuyó la brecha del desconocimiento, facilitó el encuentro con la indagación y potenció la aparición de falsedades y direccionamientos de las noticias. De esta manera, se revisaron efectos de sentido de los medios de comunicación, imaginarios e interpretaciones potenciados por la red, amplificaciones motorizadas por la desinformación y las correspondencias que tiene con la actividad algorítmica de las empresas que se sostienen a partir de la ganancia de datos y perfiles de las/os usuarias/os.

Atendiendo este punto, la puesta en común generó una discusión en torno a las búsquedas informativas y la conciencia emancipatoria de dominar las lecturas y las comprensiones sobre lo encontrado en internet. Al respecto, se analizaron los modos de relevar los datos, las alertas personales disponibles al momento de cotejar noticias, la relación con la pluralidad de los medios que consultan las/os estudiantes, la fiabilidad que les otorgan, el tipo informativo que les atrae o el modo en que se comparten o intercambian la búsqueda sobre la actualidad: cuáles son las/os destinatarias/os y las fuentes o canales de consulta (Catalina García *et al.*, 2017).

La información —presente en nuestra vida cotidiana y en nuestros consumos diarios— acompaña motivaciones políticas y elecciones personales, de diversión y entretenimiento en nuestro quehacer frecuente. A través de distintos medios, como el cine, la radio, la televisión e Internet (a través de las redes sociales), se convierte en una necesidad humana que continúa interpelando a la ciudadanía y forja un vínculo distintivo con las nuevas generaciones.

La lectura de informaciones es una de las herramientas fundamentales que tienen las/os docentes y estudiantes para conocer e interpretar el mundo. El acceso es un derecho, y la lectura constituye un modo de construir criterio y crítica. De este modo, el acto de informarse encierra un universo cercano, sensible y certero que atraviesa contextos, reconstruye prácticas y advierte lo que sucede a nuestro alrededor.

Ese encuentro no solo se sostiene con la intención de leer, también se fomenta en función del lugar que ocupa en la rutina de las/os estudiantes. Por tal motivo, los avances tecnológicos de los últimos años han provocado una transformación en los hábitos lectores y de investigación a la hora de trabajar en clase. La transmisión de datos fue reconfigurándose por la ocupación de las nuevas tecnologías en un escenario de búsqueda, lectura y escritura vinculado a teléfonos celulares, algoritmos, y grandes datos circulando.

Internet permite el acceso a mucha información y tiene un despliegue de referencias interesante y poderoso. Esa distribución no es neutral ni tampoco tiene, en una gran parte de casos, una procedencia simple y revisable. Desde ese plano, resulta importante efectuar un análisis exhaustivo de eso que se lee y, en lo que concierne a los ámbitos educativos, colocar en crisis la información a fin de concretar alertas que eviten ingresar en zonas adversas y alcancen «una construcción colectiva que puede determinar diálogos e interacciones generadores de experiencias diversas» (Secul Giusti y Viñas, 2015: 30).

Las redes sociales han incidido en la cotidianidad de las/os estudiantes de tal forma que hasta han alterado los soportes habituales de lectura y entendimiento de la realidad que los integra. Esta transformación de la actividad de leer es una transmutación más, que día a día se realiza en los distintos hábitos que siempre ha poseído la humanidad y que ahora se adaptan al mundo 2.0 o, mejor dicho, que encuentran su símil virtual (Orozco, 2015).

La irrupción de las nuevas tecnologías informativas y la comunicación en la escena comunicacional ha impactado en las formas de interacción de las/os estudiantes. Los procesos de lectura y escritura comenzaron a materializarse en tramas virtuales, «de características propias y subjetividades usuarias» (Secul Giusti y Viñas, 2016: 5). Conforme a lo dicho por Rossana Viñas (2015), las redes sociales han «determinado» —con el cuidado del uso del término— una forma de comunicación estrechamente ligada al hábito de leer y escribir. De hecho, se comunican así en *Facebook* y *Twitter* adoptando formas de escritura que demandan también nuevas formas de leer.

La situación del ingreso

El ingreso de las/os estudiantes a una institución universitaria provoca una tensión entre sus propias prácticas de vida y el lenguaje técnico y académico de los textos, los modos de leer, de escribir, de estudiar y de reconocer aspectos de la

cultura y la política, dentro y fuera de la institución. Así, se aprecia que en cada instancia educativa existe una alfabetización determinada, singular y con objetivos y demandas propias. Tanto en la escuela secundaria como en el ingreso a la universidad, las/os jóvenes necesitan de esa nueva alfabetización académica que presenta divergencias y dicotomías.

La afiliación a los estudios superiores involucra la entrada a una comunidad discursiva —la académica— en la que, al mismo tiempo, de acuerdo a la carrera que se haya elegido, se debe tener en cuenta la producción de conocimiento científico y el uso del lenguaje particular que esta requiere. Las transformaciones suceden y, en muchos casos, existe una mayor distancia entre los requerimientos de la universidad como institución y las respuestas posibles de los ingresantes. Ante esto, la inclusión educativa y el tema de la deserción y/o permanencia de las/os estudiantes en el primer año de la universidad implica preocupación y «un desafío entre los distintos actores de los diferentes niveles educativos en la actualidad» (Belinche y Viñas, 2015).

En estos tiempos, la diversidad y la heterogeneidad son características comunes en las aulas de las escuelas y/o de la universidad. La academia de hoy recibe nuevos y diversos públicos estudiantiles, pero se trabaja, en muchos casos, pensando en un perfil de estudiante que se condice con representaciones del pasado.

Si se toma en cuenta el marco educativo actual de la Argentina, el abordaje de nuestra historia como nación, resulta trascendental y valioso. El reconocimiento de la circulación de información actualiza una producción de lectura crítica y de comprensión de narrativas que funcionan, esencialmente, como materia prima para entender la comunicación en la actualidad.

La organización de lecturas y escrituras pensadas como una línea de tiempo universal revisa y fortalece el abordaje de textos seleccionados a partir de su contexto horizontal y vertical. El estudio de la información y la lectura de documentos en el aula instituye una forma de transmitir y reconocer las condiciones esenciales del campo laboral, subrayando la importancia crucial de asumir a la palabra escrita como una herramienta indispensable de formación y ejercicio profesional (Belinche, 2015).

En consecuencia, el artículo aborda el proceso de enseñanza en la afiliación académica y retoma las prácticas pedagógicas informativas en la universidad. Dicha experiencia refiere a la materia Narrativas y Lenguajes y se vincula con el reconocimiento de discursos en temáticas de lectura, escritura y estudio del contexto, en un marco, justamente, de ingreso al ámbito académico.

En este sentido, tanto el curso introductorio mencionado como el Taller de Escritura I (en el primer año de la universidad) establecen un punto de unión entre la comprensión académica de la contextualización y las lecturas y/o prácticas/consumos de la cultura juvenil como modo de trabajar la concepción de escritura y recepción informativa. La propuesta de estudio epocal (también de situación de

la educación en un ámbito multimodal) y de comprensión sobre la información (como riesgo y también amplificación) integra lenguajes diversos que deben ser estudiados en un entorno académico.

Un concepto en tensión

La información forma parte de un diagrama de influencias e interpelaciones. No es sinónimo de neutralidad o transparencia. Es un acto comunicacional vinculado a intenciones de persuasión y construcción de sentidos, y un fenómeno que articula diferentes mecanismos discursivos. En ese suceso existe un proceso de transacción, un saber en circulación, recepción, interpretación, datos inéditos —quizás renovados— y una reacción derivada.

Ante esto, lo que queda en tensión es el concepto de «realidad» y su situación de «espejo deformante», en términos de Patrick Charaudeau (2003). Como bien sostienen Alejandra Valentino y Claudia Fino (2015), esta instancia «permite concluir en las implicancias —siempre ideológicas— de un estudio del discurso de la información, orientado a concebir el hecho lingüístico, no como instrumento exterior al hombre, sino como lo que funda su actividad psicológica, ideológica y social» (2015: 9).

En la búsqueda de conocimiento, la desinformación se convierte en una paradoja de desconcierto. La facilidad del manejo de las redes sociales y el acceso instantáneo a los datos potencian la manipulación de piezas explicativas y la reinterpretación impropia de un evento o una apostilla. El mayor acceso a variedad de fuentes informativas y de comunicación no parece redundar en calidad o conocimiento certero. De esta forma, lejos de las concepciones clásicas, la posverdad es «la palabra de moda para explicar las *fakenews* y las percepciones que sustentan el sufragio popular» (Díaz, 2017). En esa mecánica, de hecho:

Se repiten una y otra vez las falacias de apelación a la emoción (*ad misericordiam*), de ataque al otro y no a sus argumentos (*ad hominem*), de apelación a la tradición, la falacia estadística, la ambigüedad, la generalización, la simplificación, entre otras. Asimismo, la posverdad puede verse como un «hueco semántico» que discrimina la verdad revelada de la verdad sentida. (Nigro, 2018)

Lo fundamental es leer y reflexionar sobre lo leído y forjar un espíritu crítico y emancipatorio para resguardarse de los fenómenos de posverdad, noticias falsas y operaciones de infodemia¹. Estos casos no constituyen una cuestión apartada, sino pertenecen a un contexto social, económico y cultural sumamente amplio. La noción de alfabetización digital y mediática permite advertir extensiones ideológicas de las corporaciones de comunicación (Grupo Clarín, Grupo La Nación, Grupo Prisa, Televisa, Fox, entre otros).

En este escenario, la circulación de información en las aulas mantiene un compromiso con la educación, la formación y el desarrollo de conocimiento en las/os estudiantes. Las aprehensiones de datos falsos constituyen uno de los pro-

blemas más preocupantes por los que atraviesan la sociedad y el sistema educativo, particularmente.

Como señalan Pasha Malek y Kosovsky (2020), la inexistencia de reglas y/o controles ciudadanos de clasificación de lo que se publica en Internet iguala publicaciones científicas (de instituciones académicas u organismos oficiales) con producciones «que carecen de todo chequeo, fuente y certificación de calidad, como por ejemplo *Wikipedia*, *coronapedia* y redes sociales. Incluso estos últimos suelen aparecer primeros en los resultados que arrojan los buscadores» (2020: s/p).

En el ámbito académico se advierte una complejidad en el empleo de informaciones que contienen transformaciones de la realidad y variaciones, ya sea por propósito personal o netamente político partidario, a fin de adquirir visitas en espacios web o redes sociales, por cuestiones publicitarias, para generar atención o persuadir a las/os lectoras/es, entre otros aspectos (Muñoz Sanhueza y Montero Sánchez, 2017). La producción de la falsedad cobra relevancia por la sobreinformación actual, y se amplifica por la promoción por redes sociales y buscadores de datos. Su influencia es trascendental porque configuran nociones de verdad y generan creencias o definen opiniones en base al contenido que se encuentra. Del mismo modo, existe una tendencia a manipular situaciones y eventos con diversos fines, para mostrarlos bajo un cariz informativo a través de plataformas digitales y otros circuitos de redes. Esa irresponsabilidad en el manejo comunicativo de los datos incluye una viralización intencionada y una voluntad para sembrar mentiras, rumores, teorías conspirativas, y entornos caóticos que buscan ruido y confusión.

Sobre el trabajo en clase

Las/os jóvenes integran un escenario de novedad para los medios de comunicación, pero no son un estrato homogéneo, puesto que pertenecen a distintos núcleos sociales y conviven en contextos dispersos y diferentes. Este factor es trascendental al momento de estudiar los alcances informativos y los grados de interés que manifiestan por los acontecimientos de la actualidad.

Cada estudiante proviene de alfabetizaciones digitales distintivas. Cada grupalidad, sujeto o habitante, tiene intereses (tanto inmediatos como proyectuales) y preferencias que definen su perfil, y plantean una correspondencia entre su manifestación ideológica y la estructura editorial de los medios que reconocen y suelen consumir.

En ese sentido, en la clase constituida por las/os 25 estudiantes, se efectuaron ocho preguntas que fueron expuestas una a una y que fueron respondidas por todas/os las/os estudiantes de modo grupal y luego en una instancia oral, de discusión. Los interrogantes que ocuparon toda la clase del día se orientaron a pensar: 1) ¿Cuál es, para ustedes, la definición de información?; 2) ¿Qué medios utilizan para informarse?; 3) ¿Qué herramientas de búsqueda de internet utilizan?;

4) ¿Cuánto se demoran en la búsqueda?; 5) ¿Cuántas veces chequean la información obtenida?; 6) ¿Se preguntan por la posible desinformación y falsedad de ese contenido?; 7) ¿Desconfían de medios de comunicación particulares?; 8) ¿Pueden identificar si una información es falsa?

Ante la pregunta sobre la definición de información, las/os estudiantes vincularon el concepto con la noción de noticia, acontecimiento, hecho o dato relevante del que se sirve, principalmente, el periodismo en su labor. Al respecto, destacaron la importancia de saber lo que sucede, y de la importancia de «estar enterado/a» de lo que pasa.

En lo que refiere al uso de medios de comunicación, las respuestas oscilaron entre los portales de noticias de internet (*Clarín*, *TN*, *La Nación*, *Infobae*, *El Día de La Plata*), las tendencias de *Twitter* y las noticias breves que aparecen en *Facebook* y/o *Instagram*. En menor medida se nombró a la televisión, la radio y podcasts de *Spotify*. Los mensajes vía *Whatsapp* fueron descartados. Manifestaron que ingresan mediante links (por fuera de *Google* y los exploradores), pero que no es el primer apunte que toman.

En cuanto al motor de búsqueda, la herramienta de *Google* hegemonizó las respuestas y se empleó como la referencia absoluta a la hora de indagar. No obstante, las diferencias comenzaron a surgir a partir de la selección de páginas y el interrogante sobre la profundización en la búsqueda dentro de *Google*. La jerarquización de la búsqueda, en ese caso, se precisó desde el sentido común y la poca paciencia para mantenerse activos/as en la revisión.

Si bien las/os estudiantes destacaron a *Wikipedia* como el entorno virtual predilecto para la ampliación de información, también confirmaron que, en caso de otras opciones, reconocen la existencia de sitios falsos, proclives a la desinformación, pero señalaron que no es lo primero que revisan. En esa línea, sostuvieron que les importa más la referencia al contenido que el lugar en donde se encuentra alojado. Al menos, en un primer impulso. En los casos de mayor indagación, destacaron que cobra relevancia el sitio o si es un medio de comunicación reconocido. A partir de ello, insistieron en la desconfianza en ciertos medios de comunicación masiva (*Clarín*, *La Nación*, *TN*), pero remarcaron que el factor de creencia es mucho mayor al lado de otras *webs* de nombre desconocido.

La voluntad de indagación en este tema también permitió ver una desconfianza mayor en lo que refiere a videos o audios circulantes (sobre todo, por *Whatsapp*), pero una creencia expansiva en lo que respecta a los textos escritos en la web. Así, la clase permitió colocar en crisis la legitimidad de la palabra escrita a fin de revisar su relevancia en el universo informativo y su función en la dispersión.

En esa trama, la lectura de materiales referidos al tema y el análisis mediático consecuente permitieron realizar un relevamiento de otros discursos y representaciones relacionadas con las dimensiones de los que «tienen la palabra», son referidos, son citados como autores, y actúan según un valor legítimo en el «merca-

do lingüístico» (Bourdieu, 2002). En esa instancia, pudimos pensar colectivamente sobre el discurso de información, la distribución informativa y las marcas de poder y valor en su propia estructura de circulación.

Este aspecto sobre el «mercado lingüístico» y los «valores de las/os hablantes» que circulan en torno a quién tiene la palabra y de qué modo se lo sitúa en el campo del relato (informativo, noticioso) resultó interesante para advertir los posicionamientos sociales, las condiciones de «status» a la hora de hablar o la legitimidad que contiene en esa trama expresiva. Esa narrativa incluye un resultado de competencias en la situación lingüística y, por tanto, activa un mercado en el que se ubican productos que dependen de precios, demandas, beneficios y sanciones, según la incorporación valorativa que tienen esos discursos: «Nunca aprendemos el lenguaje sin aprender, al mismo tiempo, las condiciones de aceptabilidad de este lenguaje. Es decir, que aprender un lenguaje es aprender al mismo tiempo que este lenguaje será ventajoso en tal o cual situación» (Bourdieu, 2002).

En lo que refiere al chequeo de información, vale decir que no fue mostrado como algo reiterado. Más bien, se certificó que el cotejo de noticias es breve y que se consulta lo instantáneo y lo primero que ofrece la web, siguiendo la línea de *Google-Wikipedia*-sitio subsiguiente que ofrece el algoritmo. En este sentido, las/os estudiantes dieron cuenta de las posibilidades de la desinformación y de la probabilidad de recibir datos según las propias coordenadas del algoritmo y sus prácticas como usuarios/as (guardadas y re-utilizadas por *Google*, por ejemplo).

La falsedad, por su parte, fue retomada según los propios indicios de las/os estudiantes, quienes subrayaron que, a la hora de leer o compartir, suelen mirar el armado de imágenes que contiene la publicación o la cantidad de publicidad que contiene. Esto, según la puesta en común en el aula, refiere a una posibilidad de ser un sitio con alta probabilidad engañosa. No obstante, en lo que respecta a los medios de comunicación consolidados, la atención y la perspicacia disminuye y reconocieron estar más desprovistos de alarmas.

Consideraciones finales

La clase de abordaje sobre comunicación política y géneros informativos concernientes a datos circulantes en los medios de comunicación (tradicionales y de redes sociales), garantizó la posibilidad de conversar y poner en común cuestiones cotidianas en los consumos mediáticos de las/os estudiantes. Si bien nunca se perdió la referencia del estudio exploratorio y de recolección de datos, provenientes de un universo compacto (25 estudiantes), el aprendizaje áulico permitió verificar la problemática presente en la recepción de información y los modos de comprenderla en el entorno virtual.

Al respecto, en el diálogo se remarcaron aspectos para tener en cuenta que surgieron a partir de las lecturas de los apuntes de cátedra y las experiencias de las/os propios/as estudiantes:

- La información nunca es neutral ni tampoco está construida por sujetos objetivos. Existen los hechos y las perspectivas de esos hechos.
- En la trama de noticias (gráficas, vía video y audio) existen falsedades y datos hiperbólicos que profundizan la desinformación.
- La búsqueda en Internet no suele ser pormenorizada ni tampoco se efectúa a partir de chequeos reiterados.
- La proliferación de nuestros datos en la red persigue una trastienda de intereses y construcción de perfiles que condiciona la recepción de información y la reorienta según las prácticas de búsqueda, contacto y experiencia virtual.
- La desconfianza es mayor cuando la información proviene de «sitios confusos».
- La legitimidad de los medios de comunicación instalados en el campo social, reconocidos por las comunidades y de larga data en el universo de la comunicación es la mayor potencia de sentido con la que cuentan.

En efecto, la práctica didáctica sobre el concepto de información, la probabilidad de exploraciones de contenido y el contacto con la relevancia de los datos nos permite pensar en la actualidad del acceso y revalorizar la importancia de los hechos, la referencia probada y la formación de valores éticos en la producción, difusión y uso de los datos. Asimismo, refuerza las nociones de libertad de elección y revisión que tienen las/os estudiantes al momento de tomar contacto con datos que son expuestos de un modo indudable y con apariencia de autenticidad.

Por tanto, las/os estudiantes reflexionaron y dieron cuenta que son usuarios/as que deben reconocer la pluralidad, la diversidad y la mirada incluyente a fin de explorar diferentes fuentes, respetando la revisión y la relectura atinada. La información en internet debe ser considerada con cuidado, cotejada con distintas fuentes, a sabidas de que existe una práctica que nos identifica como usuarias/os. La navegación, en consecuencia, puede ser aún más profundizada desde el área académica si nos pensamos como figuras clave de la recepción, producción y distribución del conocimiento y los acontecimientos compartidos.

Nota

1. La «infodemia» es la difusión intempestiva de rumores, trascendidos y datos pocos fiables sobre una enfermedad o su posible curación. La peligrosidad no sólo se advierte por su uso de información precaria, sino también por la propagación en teléfonos celulares, plataformas digitales, redes sociales, páginas de internet y otras tecnologías tradicionales de comunicación.

Referencias bibliográficas

BELINCHE, Marcelo (2015). [en línea] El espíritu de Letras. En: *Revista Letras*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/letras/arts/art1/mobile/index.html#p=1>

BELINCHE, Marcelo y Rossana Viñas (2015). [en línea] La deserción en el sistema educativo: 16-17-18, de la secundaria a la universidad y los procesos pedagógicos vinculados a la lectura y la escritura. En: *Actas de Periodismo y Comunicación*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/2882/2483>

BOURDIEU, Pierre (2002). [en línea] Lo que significa hablar. En: *Revista Colombiana de Educación*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5476/4503>

CATALINA-GARCÍA, Beatriz; Antonio, García Jiménez y Manuel Montes Vozmediano (2017). [en línea] Los jóvenes universitarios y sus pautas de consumo y difusión de noticias según la tendencia ideológica. En: *Fonseca, Journal of Communication*. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: <https://revistas.usal.es/index.php/2172-9077/article/view/17327>

DÍAZ, Cecilia (2017). [en línea] La eficacia de la posverdad. En: *Revista Primera Generación*. Buenos Aires. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: <https://primerageneracion.net/2017/10/08/la-eficacia-de-la-posverdad/>

MUÑOZ SANHUEZA, Priscila y María Dolores Montero Sánchez (2017). [en línea] Medios de comunicación y posverdad: Análisis de las noticias falsas en elecciones presidenciales de EE. UU. de 2016. *Trabajo de Fin de Máster en Medios, Comunicación y Cultura*. España, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: https://ddd.uab.cat/pub/treecpro/2017/hdl_2072_293813/TFM_Priscilla_Munoz.pdf

NIGRO, Patricia (2018). [en línea] *Causas de la pérdida de la confianza en la prensa y estrategias para su restablecimiento en un contexto de incertidumbre*. Hipertext.net, N.º 17, pp. 54-63. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Hipertext/article/view/10.31009-hipertext.net.2018.i17.05>

OROZCO, Gastón (2015). [en línea] Lectura en la nube como red social literaria. [Consulta: 28 de abril de 2020] Disponible en: http://www.elcorreodeburgos.com/noticias/cultura/lectura-nube-red-socialliteraria_99047.html

PASHA MALEK, Victoria y Fernando Kosovsky (2020). [en línea] Políticas basadas en evidencia. En: *El Cohete a la Luna*. Buenos Aires. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.elcoheteealuna.com/politicas-basadas-en-evidencia/>

SECUL GIUSTI, Cristian y Mariela Viñas (2016). [en línea] Fomento de la lectura a través de las redes sociales. En: *Revista Letras*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9123/pr.9123.pdf

——— (2015). [en línea] El encuentro con la lectura a través de las redes sociales. En: *Irás. Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública 7 al 8 de abril de 2016* La Plata, Argentina. Universidad Nacional de La Plata. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10494/ev.10494.pdf

SECUL GIUSTI, Cristian (2019). [en línea] El discurso de la información en tiempos de entretenimientos de plataformas. Interferencias y polifonías. En: *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1527.pdf>

VALENTINO, Alejandra y Claudia Fino (2015). [en línea] El discurso de la información como objeto de estudio. En: *Valentino, Alejandra y Claudia Fino* (Coord.as). *La información como discurso*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (EDULP). [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/46739/Documento_completo___.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

VIÑAS, Rossana (2015). [en línea] Ser joven, leer y escribir en la Universidad. Las prácticas de lectura y escritura: de la escuela secundaria a la universidad. *Tesis Doctoral. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. UNLP*. [Consulta: 28 de abril de 2020]. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/44649>

Datos de autor

CRISTIAN SECUL GIUSTI

Doctor en Comunicación. Licenciado en Comunicación Social y Posdoctor por la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Docente de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPYCS-UNLP). Investigador del Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE) en FPYCS-UNLP. Docente titular de la asignatura Estudios sobre Política y Sociedad II en la Tecnicatura de Comunicación Pública y Política de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (UNLP). Jefe de trabajos prácticos del Taller de Comprensión y Producción de Textos I, actualmente denominado Taller de Lectura y Escritura I (2015-hasta la fecha). Docente en el Seminario Gestión de la Comunicación Digital de la Especialización en Edición (2018-hasta la fecha), y del Seminario de Discurso, Análisis y Prácticas Socioculturales del Doctorado en Comunicación. Docente en Narrativas y Lenguajes (Curso introductorio, 2018-hasta la fecha). Participó como docente en la asignatura Lingüística y Métodos de Análisis Lingüísticos, de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (2010- 2015).

En el marco del Ministerio de Educación, participó como tutor docente en el Seminario Discurso, Lenguaje, Sociedad, orientado a las/os estudiantes de profesorado, y también en el Módulo Discurso y Sociedad, del postítulo Escritura y Literatura, destinado a las/os docentes de las escuelas secundarias del país, organizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

Fecha de recepción: 27/4/2020

Fecha de aceptación: 5/6/2020

Editando *Desatadas*, la revista del Centro Universitario de Ezeiza

Editing *Desatadas*, the magazine of the University Center of Ezeiza

María José Rubín. UBA | rubinmariajose@gmail.com

Resumen

Durante 2019, el Taller Colectivo de Edición (FILO-UBA), un curso extracurricular que publica desde hace varios años las revistas *La Resistencia* y *Los Monstruos Tienen Miedo* en penales federales de varones, desembarcó en el centro universitario que funciona en el Complejo Penitenciario Federal IV de Ezeiza, donde se alojan mujeres, travestis y trans. Allí nació *Desatadas. Lanzate a volar*, una nueva revista para este nuevo espacio de trabajo. Tanto para las estudiantes que participaron del curso durante los dos cuatrimestres del año como para las profesionales que integramos el equipo docente, la experiencia en torno de esta revista fue inaugural en más de un sentido y se vio atravesada por cuestiones de género que, si bien no eran completamente novedosas para nuestra labor, adquirieron una dimensión diferente.

En este artículo narraremos el proceso de formación y configuración del colectivo editor en el nuevo espacio de trabajo y los modos en que se desarrollaron la

Abstract

During 2019, the Taller Colectivo de Edición (Collective Editing Workshop), an extracurricular course that has published for several years the magazines *La Resistencia* (The Resistance) and *Los Monstruos Tienen Miedo* (The Monsters Are in Fear) in federal male prisons, arrived at the university center that operates in the Federal Penitentiary Complex no. IV of Ezeiza, where women, transvestites and trans people are imprisoned. *Desatadas* (Unleashed), a new magazine for this new workplace, was created. Both for the students who participated in the course during the two semesters of the year and for the professionals who conform the teaching team, the experience around this magazine was inaugural in more ways than one. Our work was signed by gender issues which, however familiar to us, were present in a different scale.

In this article we will narrate the formation and configuration process of the collective in the new workplace and the ways in which the magazine was crea-

creación y la edición de la nueva revista. A partir de la reconstrucción de esta experiencia educativa y editorial en particular, nos proponemos explorar los nuevos sentidos y desafíos que supuso y cómo se inscribe en un trabajo político-pedagógico con más de diez años de trayectoria en contextos de encierro.

Palabras clave: edición, escritura, educación

ted and edited. Starting from the reconstruction of this editorial experience, we propose to explore the new senses and challenges that it entailed and how it makes part of a political-pedagogical work with more than ten years of experience in confinement contexts.

Keywords: editing, writing, education

Edición, extensión universitaria y perspectiva de género: ejes vertebradores de una práctica político-pedagógica

La actividad editorial en contextos de encierro se configura como una práctica político-pedagógica que convoca las voces silenciadas de las personas privadas de su libertad con el objetivo de promoverlas e inscribirlas como parte de una agenda pública de interés para toda la sociedad.

Entendemos la edición como «una tarea política y cultural orientada a la promoción de voces ajenas para habilitar su participación en la esfera pública» (Rubin, 2020b: en prensa). «Aportar lo propio para que otras voces se expresen es la tarea central del editor. Es una tarea política antes que cultural. Para mí y para muchos, es un imperativo del rol profesional, de la vida que elegimos como ciudadanos del estado de derecho» (Salgado, 2015).

Marcada por operaciones de sentido que construyen un producto editorial legitimado culturalmente, una publicación editada promueve el estatuto de la palabra que porta al vehiculizar las voces silenciadas para convertirlas en textos publicados. Al decir de Roger Chartier (1993: 50): «Del folio a los pequeños formatos existe una jerarquía que relaciona el formato del libro, el género del texto, el momento y el modo de lectura».

Al realizar esta actividad en contextos de privación de la libertad, su desarrollo se centra en el trabajo con voces silenciadas por el encierro (Daroqui, 2014), que «no suelen salir a la escena social sino por discursos mediáticos, cargados de esa mirada externa y esquemática, teñida de un estigma social que los clasifica, los ordena, los exhibe como transgresores de la ley, y los condena» (Bustelo, 2017: 229). Allí, las voces legitimadas de docentes universitarios, organizaciones y militantes sociales, así como otros actores y actrices de la sociedad civil, habilitan el silencio para que se oigan las otras voces, acalladas por el encierro. En palabras de Apple (2015: 36-37):

significa usar el privilegio que uno tiene como académico/activista. Es decir, cada uno de nosotros necesita usar sus privilegios para abrir espacios en las universidades y otros sitios para quienes no están ahí, para quienes hoy no tienen voz en ese espacio y en esos enclaves «profesionales» a los cuales, estando en una posición privilegiada, se tiene acceso.

En este sentido, inscribimos nuestras prácticas en la perspectiva extensionista crítica (Lischetti y Petz, 2020: 3), lo cual implica territorializar la Universidad y «comprometernos cada vez más con el fortalecimiento organizacional de los sectores populares desde donde albergar la construcción de conocimiento crítico de manera conjunta».

Por último, resulta imprescindible en este marco considerar cómo el trabajo en cárceles —concebido a contrapelo de la lógica penitenciaria (Parchuc *et al.*, 2020)— pone en evidencia la dimensión de género que atraviesa a las instituciones de encierro penal. En cárceles donde se alojan mujeres, travestis y trans, la problemática de género redimensiona la noción de *voces silenciadas*, en tanto

hasta el día de hoy la población femenina encarcelada es minoritaria respecto del total de personas privadas de su libertad (Procuración Penitenciaria de la Nación, 2019) la discusión social en torno al encierro penal tiende a considerar sobre todo el caso de las prisiones de varones (Davis, 2017: 72).

El Taller Colectivo de Edición: lineamientos de su trabajo

El dispositivo pedagógico del que formamos parte y que oficia de marco para el trabajo que nos proponemos analizar en este artículo es el Taller Colectivo de Edición (TCE). Este curso extracurricular se desarrolla en tres centros universitarios alojados en penales federales, creados por convenio con la Universidad de Buenos Aires (UBA) a través del Programa UBA XXII de educación en cárceles. El TCE edita tres revistas con lxs estudiantes privadxs de su libertad que asisten al taller, que se dicta en el marco del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SEUBE) de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA.

Las revistas se publican bajo el sello de la Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras (EFFyL) y se distribuyen de forma gratuita tanto en formato impreso como en línea, a través del blog del TCE, <http://tallercolectivoedicion.wordpress.com>, y en la página web de las revistas de extensión de la Facultad, <http://seube.filo.uba.ar/banner/revistas-de-extensi%C3%B3n>

Desde sus orígenes hasta la actualidad, la propuesta del TCE es producir una revista que funcione como medio para la proyección de las voces de quienes participan del taller e integran, así, su colectivo editor. Constituirnos en colectivo (Freeman, 1973) supone socializar la información que permite mantener abierta y participar de la discusión para todas las personas del grupo presente en el aula. Este debate en el caso de un colectivo editor se centra en las condiciones del diálogo que buscamos entablar con nuestrxs lectorxs. Como parte de esta reflexión, pensamos los temas que se tratarán en la edición en curso y la o las perspectivas desde las cuales abordarlos. Como contracara indiscernible de este proceso, decidimos también a quiénes nos dirigimos con nuestros textos y qué imagen de nosotrxs mismxs queremos construir mediante la publicación. Todo esto vale igualmente para la escritura como para las ilustraciones en sus diferentes niveles de significación, las decisiones de diagramación, la organización del índice y la jerarquización de los contenidos, entendiendo que estas operaciones se traducen en protocolos de lectura (Chartier, 1997) y que la toma de estas decisiones dará como resultado la publicación. Es en ella que el colectivo editor se manifiesta y circula, tanto en el medio libre como por los pabellones y entre las familias de quienes la editaron, multiplicando sus voces en cada lectura.

En tanto soporte material de estas decisiones —por las cuales no solo se produce una publicación, sino que también se constituye el colectivo editor— la revista es soporte de una memoria colectiva. En sus sucesivas ediciones podemos reconocernos a través de los años, pese al recambio de lxs estudiantes que integran el TCE. «Así, posi-

bilita la permanencia y reconfiguración en el tiempo de una identidad que trasciende a los sujetos individuales que, por la propia lógica y las condiciones del contexto, no pueden prever ni mucho menos garantizar una participación sostenida a largo plazo» (Rubin, 2019: 197).

Las revistas así editadas son resultado de un trabajo de construcción colectiva en un espacio universitario que se abre como respuesta y resistencia a la lógica punitiva de la institución donde se aloja. Son testimonio de un modo de vincularnos desde la Universidad con estudiantes de poblaciones vulneradas, en contextos de cercenamiento de derechos, orientando nuestras prácticas según un ideal de «justicia curricular» (De la Cruz, 2016). La construcción de «alternativas que recuperen las experiencias, vivencias, problemas y contextos de los estudiantes» (De la Cruz, 2016: 4) es el punto de partida para que la revista pueda ser la contracara de un colectivo editor que reúna y promueva voces silenciadas. Los intercambios y debates entre estudiantes y docentes de centros universitarios en contextos de encierro tejen los lazos que serán sostén del sentido que porta cada publicación. Solo con ellxs podemos pensar y reflexionar en torno a las particularidades que configuran el «territorio pedagógico» (Bustelo, 2017) del que formamos parte y que condiciona y da sentido a nuestras prácticas.

Desatadas, la nueva revista del TCE

El TCE comenzó a dictarse en el año 2008 en el Centro Universitario Devoto (CUD), donde se creó *La Resistencia*. A partir de 2013 comenzó a desarrollarse en el Centro Universitario Ezeiza del Complejo Penitenciario Federal I (CUE I), donde surgió *Los Monstruos Tienen Miedo*. En 2019, el trabajo ininterrumpido del TCE¹ se amplió para dar lugar a una nueva instancia del taller en el Centro Universitario de Ezeiza del Complejo Penitenciario Federal IV (CUE IV), donde comenzamos a editar *Desatadas*. A lo largo del año llevamos adelante la tarea con un equipo interdisciplinario compuesto por editoras, periodistas, diseñadoras gráficas, además de tres pasantes de la carrera de Edición que sumaron su aporte en el marco de su trabajo de graduación. Cada quince días nos reunimos en el centro universitario para pensar colectivamente los dos primeros números de la revista: el primero publicado en julio y el segundo, en diciembre de 2019. Esta experiencia inaugural supuso un desafío pedagógico, a la vez que una oportunidad para reflexionar acerca de la práctica editorial-política que llevamos adelante.

Desarrollar el taller en el CUE IV implicó entablar nuevas relaciones en un espacio hasta ese momento desconocido, donde las lógicas del sistema penitenciario se actualizan según las particularidades del territorio, su historia, sus tensiones de poder. Conocimos estudiantes que viven el encierro de un modo diferente al que nos relatan desde hace años en los penales de varones, entre otras cosas (aunque pocas tan relevantes como esta), por su condición de género.

Lejos de una pretendida neutralidad que garantice la imparcialidad de la justicia, los estudios feministas sobre la criminología alertan que «no hay neutralidad

en el discurso jurídico», sino que existe una «visión netamente masculina patente en su elaboración» (Antony, 2001: 249). Como señala Angela Davis, el género es central «en la comprensión del castigo estatal» (2017: 76). El sistema penitenciario traza una línea justamente entre población femenina y masculina para asignar alojamiento a las personas privadas de su libertad; la primera clasificación de muchas otras que definen las condiciones habitacionales y que predeterminan el tratamiento penitenciario por el cual se recupera la libertad.

Esta diferencia no es exclusiva del ámbito penal, sino que tiene un correlato en el imaginario social respecto de las mujeres encarceladas.

Desde el final del siglo XVIII cuando, como hemos visto, la encarcelación comenzó a surgir como la forma dominante de castigo, las mujeres convictas han sido representadas como esencialmente diferentes de sus pares varones (...). Siempre ha habido una tendencia a ver a aquellas mujeres que han sido públicamente castigadas por el Estado por sus malos comportamientos como significativamente más aberrantes y mucho más amenazadoras para la sociedad que sus numerosas contrapartes masculinas. (Davis, 2017: 77-78)

Constantemente clasificadas y condicionadas por dicha clasificación, que rige tanto adentro como afuera de la prisión, las personas que forman parte del colectivo editor de *Desatadas* se reúnen en el centro universitario pero no conviven en los pabellones donde están alojadas. En este sentido, si bien el nuevo espacio trae consigo sus propias particularidades, podemos entenderlo y abordarlo a la luz de la experiencia del taller en otros centros universitarios, donde funciona también, y ante todo, como un espacio de encuentro y diálogo, muchas veces de mediación y negociación:

No solo entre quienes accedemos desde el afuera y quienes provienen de una celda, sino también entre personas con diversas trayectorias educativas, alojados en una misma institución pero en condiciones muy disímiles según el módulo o pabellón en el que se encuentren y, por supuesto, con historias previas que pueden enmarcarse en contextos socioculturales, geográficos y generacionales muy diversos. (Rubin, 2020a: 119)

En el espacio del aula, donde se encontraban personas con diferentes identidades de género, se volvía un ejercicio imperioso poner en tensión las ideas preconcebidas al respecto. Para ello, partimos de la premisa de que «no hay identidad de género por detrás de las expresiones de género; aquella identidad es, por la acción, constituida por las mismas expresiones consideradas sus resultados» (Butler, 2001: 21). Desde esta perspectiva, la performatividad del género nos permitió pensar en la posibilidad de identidades no esencialistas, que puedan escapar incluso a la clasificación.

Así hicimos frente a la responsabilidad conjunta, para nosotras y para las estudiantes, que suponía dar origen a un nuevo medio, un desafío que afrontamos como equipo docente por primera vez. Ante la pregunta «¿Qué es editar una revis-

ta de mujeres?», que inauguró el primer encuentro, comenzamos a pensar en lo que habitualmente se conoce como «revista de mujeres», en cuáles son los rasgos que definen la representación de la mujer en estas publicaciones, con cuáles de ellos nos interesa debatir, cuáles queremos preservar y reafirmar como propios de *Desatadas*.

Este trabajo sobre el imaginario ya nos era familiar porque de modo similar lo abordamos respecto de la representación social de las personas privadas de su libertad, por ejemplo, como identidades peligrosas *a priori* (Delfino y Parchuc, 2017): la discusión compartida acerca de las decisiones editoriales que configuran la revista involucra muy habitualmente la pregunta por los preconceptos y supuestos con que una persona puede iniciar la lectura o simplemente llegar al encuentro de la revista, sabiendo que fue editada dentro de una institución penitenciaria.

Ambos ejes se manifestaron especialmente en la elección del nombre de la publicación, que tuvo lugar cuando el primer número estaba muy próximo a cerrarse. Durante el último mes de aquel primer cuatrimestre, uno de los pizarrones del centro universitario albergó respuestas a la pregunta por el título de la revista, que nos llamaba a posicionarnos como colectivo ante lxs lectorxs que imaginábamos, deseábamos y buscábamos construir. Nosotras, las docentes talleristas, solo vimos los avances en el pizarrón quincena a quincena, pero todos los días de clase las integrantes del colectivo editor y otras estudiantes del centro universitario contribuyeron con la lista de posibles nombres.

El día de la decisión, nos ubicamos frente al pizarrón y llamamos a votar, levantando la mano. El nombre «Desatadas» tenía buena acogida, aunque no unánime. «No me gusta porque parece que habla de mujeres que están sacadas», comentó una de las compañeras del taller, advirtiéndonos ante una posible lectura reprobatoria de la actitud «desatada» como un rasgo contrario al estereotipo femenino, sereno y conciliador. «Pero también significa estar libre de ataduras», respondió otra compañera. Significaba, en efecto, las dos cosas, y en esa tensión de sentidos, en esa especie de ambigüedad incómoda, irresoluble, encontramos la palabra que mejor nos definía.

Resulta especialmente interesante observar que en estos procesos que consideramos propiamente editoriales, por los cuales se produce una escena enunciativa al definir los términos de la propia representación en la revista, se recrea el mecanismo de interpelación del insulto tal y como lo describe Judith Butler: «Puede parecer que la alocución insultante fija o paraliza a aquel al que se dirige, pero también puede producir una respuesta inesperada que abre posibilidades» (Butler, 1997: 17). El insulto o el comentario reprobatorio son imaginados y puestos a jugar como una voz externa en el debate por el nombre, y es a partir de esta voz convocada que se produce el pliegue del doble sentido de *Desatadas*.

Nos interesó retomar esta escena porque consideramos que mantener abierta la pregunta acerca del nombre de la revista durante todo el cuatrimestre, como

una de las decisiones editoriales más significativas de la nueva instancia del taller, condensa el sentido de la tarea que realizamos como docentes universitarias y como editoras profesionales en contextos de privación de la libertad. Implica sostener y preservar la circulación de la palabra frente a la pregunta por «quiénes somos»: personas encarceladas, estudiantes universitarias, editoras de un colectivo de mujeres, escritoras e ilustradoras de una revista, madres, hijas y amigas, trabajadoras privadas de su libertad ambulatoria.

Consideramos que este esfuerzo por definir nuestra posición enunciativa en tanto colectivo de comunicación se trama con la defensa feminista de la construcción de una *voz propia*, como alternativa necesaria a los discursos que *hablan de* las personas —y en particular las mujeres y disidencias— privadas de su libertad en sus propios términos: tanto el aparato judicial como los medios hegemónicos privilegian, cada cual a su manera, la trayectoria individual en la forma de un prontuario que, por un lado, califica y juzga; y por otro, se difunde con el solo objetivo de hacer público —y así duplicar— el ejercicio de una condena (Herrera y Frejtman, 2010).

Frente a esto, y atentas al señalamiento de Silvia Bleichmar (2005) respecto de la preeminencia de los medios de comunicación como productores de subjetividad, en el marco del taller nos proponemos ejercitar un nomadismo —siguiendo a Rosi Braidotti (2000)— que nos permita someter a crítica las representaciones existentes y construir alternativas.

Para Braidotti, el proyecto político nómada consiste, básicamente, en la afirmación positiva del deseo de las mujeres de manifestar y dar validez a formas diferentes de subjetividad. (...) El punto clave en este proyecto es que las mujeres se sitúen en la posición de ser sujetos del discurso y no meramente «eco» de definiciones extrínsecas. (Morgade, 2010: 128)

Reflexiones sobre el TCE a la luz de *Desatadas*

La edición como acción política de promoción de las voces de otrxs es la idea que guía nuestras prácticas. Desarrollarlas en territorios donde esa palabra es sistemáticamente deslegitimada y silenciada, caracterizados como «el límite inferior» del estado de derecho (Parchuc, 2018: 68) por la sistemática vulneración de garantías que allí se observa, nos interpela especialmente. La creación y edición de *Desatadas* ha multiplicado ese desafío.

La edición de una revista supone no solamente un trabajo con la escritura sino también la definición de una agenda temática, decisiones estilísticas en el diseño gráfico y, antes aun, respecto del formato de la propia publicación y sus atributos materiales. Al debate en torno a estos aspectos dedicamos una parte significativa de cada reunión, entendiendo que esto atañe a un colectivo editorial. Sobre todo, nos dedicamos a construir una escena enunciativa en la que decidimos cómo nombrarnos, cómo posicionarnos ante nuestrxs lectorxs, a quiénes y de qué hablarles.

En este contexto, buscamos que todas las voces sean oídas horizontalmente, atentas a que los saberes específicos con los que contamos como profesionales de la edición solo valen si actúan en servicio de la promoción de aquellas otras voces que tanto deslegitiman el sistema penitenciario, los medios de comunicación hegemónicos, el aparato judicial, entre otros actores. Por ello nuestra participación consiste, en primer lugar, en garantizar las condiciones para un diálogo plural y en intervenir solo cuando consideramos que nuestra perspectiva es requerida o que puede facilitar la toma de decisiones en el mejor interés del colectivo y de sus voces.

En esta tarea, nuestros valores y presupuestos son, a menudo, cuestionados. Cuando imaginamos que un aspecto más artesanal podría entusiasmar a nuestras estudiantes, nos encontramos con que muchas asocian las tareas manuales con «lo tumbero» y que de ningún modo desean eso en su revista. Así, ellas mismas se implican antes que nadie con el trabajo propiamente editorial: el de construir una escena enunciativa, en el que «tumberas» no es un rasgo valorado.

Entendemos en este marco que la intervención de profesionales y docentes universitarias puede hacer de su propio límite una potencialidad. Suscribimos a las palabras de Maristella Svampa: «La potencialidad del investigador/intelectual anfibio, pues creemos que lejos de traicionar el habitus académico o de acantonarse en él, de lo que se trata es hacer uso de él, amplificándolo, politizándolo en el sentido auténtico del término» (2008: 15). Habilitar el espacio para que las decisiones se funden en el debate horizontal entre todas las integrantes del colectivo editor, profesionales-docentes y estudiantes, es el sentido primero de nuestra práctica pedagógica (Gaudio *et al.*, 2013).

A diferencia de los rasgos estéticos que remiten de manera directa a las condiciones de encierro, sí se valora la picardía con la que textos e imágenes refieren a este aspecto, cuestionando los estereotipos a través del humor o de la provocación. Nuestra tarea es entonces, también, officiar de primeras lectoras, uno de los roles tradicionales de la práctica editorial, para acompañar la búsqueda de los modos en que esa picardía pueda plasmarse en la hoja y cobrar vida ante sus lectorxs.

En esta tarea también cobran mayor relevancia los vínculos afectivos que entablamos entre todas las integrantes del taller, estudiantes o docentes. El cariño y el compañerismo amplían el sentido de lo que en un primer momento es compromiso ciudadano y profesional para con las voces acalladas por el encierro. Tantas veces nos hemos sorprendido ante frases como «Gracias por venir a visitarnos» o «¿Cuándo volvés?», que parecen destinadas a familiares o amigas antes que a profesoras. La edición en el centro universitario del complejo IV puso en evidencia más que nunca la dimensión de cuidado inherente a nuestras prácticas: el reconocimiento de necesidades y potencialidades, el acompañamiento y sostén emocional, «modos del amor que sin duda alguna no reemplazan al contenido educativo pero que resultan prerequisites para la enseñanza. Nel Noddings (1984, 1992, 2002) denominó a estos saberes como “el cuidado” de la otra y del otro» (Morgade, 2010: 123).

Son ante nada las estudiantes quienes nos recuerdan que la labor editorial y pedagógica implica un diálogo, un intercambio de propuestas y contrapropuestas, una presencia comprometida con la palabra y la vida de la otra, con su historia y su presente, con su deseo de plasmar todo eso en la reunión y en el papel, para verse luego en la revista, para reconocerse enunciada en sus propios términos, nombrada según su deseo. Como cómplices privilegiadas de este acto de libertad, nosotras, las editoras, también aprendemos a ejercer nuestra profesión del modo que mejor nos permite reconocernos.

Notas

1. El Taller Colectivo de Edición es coordinado por un equipo interdisciplinario del que forman parte actualmente María José Rubin, Gabriela Presentado, Sol Severi, Ángeles Prisco, Daiana Melón y Carime Morales.

Referencias bibliográficas

ANTONY, Carmen (2001). Perspectivas de la criminología feminista en el siglo XXI. En: *Revista de Derecho, Criminología y Ciencias Penales*, 3, 249-257.

APPLE, Michael (2015). Conocimiento, poder y educación: sobre ser un académico/activista. En: *Revista Entramados-Educación y Sociedad*, 2, 29-39.

BLEICHMAR, Silvia [en línea] (2005). Conferencia de cierre. Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires [Consulta: 27 de abril de 2020]. Disponible en: http://estatico.bueno-aires.gov.ar/areas/educacion/eventos/actualidad/silviableichmar_ultima_conferencia.pdf

BRAIDOTTI, Rosi (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires: Paidós.

BUSTELO, Cynthia (2017). Experiencias educativas en contextos de encierro. Un abordaje político pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica. Tesis de doctorado, FFYL, UBA: mimeo.

BUTLER, Judith (1997). *Lenguaje, poder e identidad*. Madrid: Síntesis.

——— (2001). *Cuerpos que importan*. Madrid: Paidós.

CHARTIER, Roger (1993). *De la historia del libro a la historia de la lectura*. Libros, lecturas y lectores en la Edad Moderna. Madrid: Alianza Universidad.

DAROQUI, Alcira (coord.) (2014). *Castigar y gobernar: hacia una sociología de la cárcel*. La gobernabilidad penitenciaria bonaerense. Buenos Aires: CPM y GESPyDH.

DAVIS, Angela (2017). *¿Son obsoletas las prisiones?* Córdoba: Bocavulvaria.

DE LA CRUZ FLORES, Gabriela (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. En: *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, N.º 46. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, UNAM: México.

DELFINO, Silvia y PARCHUC, Juan Pablo (2017). Narrar para reescribir: experiencias pedagógicas en contextos de encierro. En: Gerbaudo, Analía e Ivana Tosti (Eds.), *Nano-intervenciones con la literatura y otras formas del arte*, 109-142. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

FREEMAN, Jo (1973). The Tyranny of Structurelessness. En: *The Second Wave: Berkeley Journal of Sociology*, vol. 17.

GAUDIO, Antonella; Tomás, Manoukian; Ayelén, Pujol; Alejandro, Schmied y Federico Gude (2013). «Lógicas horizontales en el encierro. El Taller Colectivo de Edición». Leído en Seminario Taller sobre Educación Universitaria en Cárceles. De las buenas intenciones a las buenas prácticas, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, 8 de noviembre de 2013.

HERRERA, Paloma y Valeria Frejtman (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

LISCHETTI, Mirtha e Ivanna Petz [en línea] (2019). La Extensión Crítica en América Latina y en Argentina. En: *Redes de Extensión*, 6, 1-5. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires [Consulta: 24 de abril de 2020]. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/redes/article/view/8147/7134>.

MORGAGE, Graciela (2010). Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. En: *Revista del IICE*, 28, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

PARCHUC, Juan Pablo (2018). Sólo esta voz tan muda: literatura y legalidad en textos escritos en la cárcel. En: *Tropelías. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, número extraordinario 4.

PARCHUC, Juan Pablo et al. (2020). *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

PROCURACIÓN PENITENCIARIA DE LA NACIÓN [en línea] (2019). *Informe Anual 2019: la situación de los Derechos Humanos en las cárceles Federales de la Argentina*. Buenos Aires, PPN [Consulta: 27 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.ppn.gov.ar/pdf/publicaciones/Informe-anual-2019.pdf>

RUBIN, María José (2019). La actividad editorial intramuros como práctica cultural de extensión universitaria. En: +E: Revista de Extensión Universitaria, 9 (11), 196-214. doi: 10.14409/extension.v9i11.Jul-Dic.8723.

——— (2020a). Políticas y dinámicas editoriales en contextos de encierro: la experiencia del Taller Colectivo de Edición. En: Parchuc, Juan Pablo et al. *Escribir en la cárcel. Prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras.

——— (2020b). Editar publicaciones en contextos de encierro. La promoción de voces postergadas como práctica colectiva y proyecto universitario. En: *La Rivada*, en prensa.

SALGADO, Ana Lucía (2015). Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel. *III Jornadas de Investigación en Edición*, Cultura y Comunicación. FILO: UBA.

SVAMPA, Maristella [en línea] (2008). Notas provisorias sobre la sociología, el saber académico y el compromiso intelectual. En: Hernández, Valeria y Maristella Svampa (comps.). *Gèrard Althabe: entre dos mundos. Reflexividad y compromiso*. Buenos Aires, Prometeo [Consulta: 27 de abril de 2020]. Disponible en: <http://www.maristellavampa.net/archivos/ensayo41.pdf>.

Datos de autora

MARÍA JOSÉ RUBIN

Editora y doctoranda en Letras por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Licenciada en Crítica de Artes por la Universidad Nacional de las Artes. Docente e investigadora en ambas casas de estudios. Integra el Programa de Extensión en Cárcels y coordina el Taller Colectivo de Edición. Dictó talleres en los Centros Socioeducativos de Régimen Cerrado de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Miembro del comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la Cárcel. Estudia procesos editoriales en contextos de encierro y la constitución de colectivos editores en el marco de prácticas de extensión universitaria. Ha publicado artículos al respecto en libros y revistas académicas.

Fecha de recepción: 27/4/2020

Fecha de aceptación: 5/7/2020

Revisión del concepto de ciudadanía en los espacios curriculares de Instrucción Cívica, Cultura Ciudadana y ERSA en la educación secundaria argentina

Examination of the notion of citizenship involved in Instrucción Cívica, Cultura Ciudadana and ERSA in Argentinian secondary education

Carmina Shapiro. CONICET, UNR | shapiro.carmina@outlook.com

Resumen

La formación cívica es un espacio curricular que ha estado presente en las escuelas argentinas desde los inicios de la educación formal. Sin embargo, no ha sido denominada siempre de la misma manera y por muchos años fue un espacio curricular más asociado a la ciudadanía que a la formación ética. Los cambios de denominación han ido de la mano con cambios en los contenidos prescritos, enfoques pedagógicos y expectativas de formación, ocupando diferentes lugares en la organización de la educación secundaria, pero sin desaparecer. El presente trabajo representa las elaboraciones iniciales de una pequeña investigación actualmente en desarrollo en el marco de la Cátedra de Taller de Residencia Especialidad Filosofía, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina; que nos llevó a revisar la situación particular de la materia en nuestro país y, por lo tanto, a analizar qué improntas y enfoques ha tenido en nuestra historia educativa. Realiza-

Abstract

Civic formation is a curricular space that has been present in Argentinian schools since the beginning of formal education. However, it has not always been named in the same manner, and for many years it has been a subject more associated to citizenship than to ethical formation. The variations in its designations have gone hand in hand with variations in the prescribed contents, pedagogical approaches and training prospects, occupying different placements in the organization of secondary education but not disappearing. The present work represents the initial elaborations of a small investigation currently being held within the framework of the Philosophy Teacher's Training Residence, in the Humanities and Arts Faculty of Rosario National University, Argentina, which led us to review the particular situation of the subject in our country and, therefore, to analyze what imprints and approaches it has had in our educational history. We will command here an analysis through the un-

remos aquí un recorrido por los supuestos subyacentes en los planes de estudio nacionales de Instrucción Cívica (1884-1953), Cultura Ciudadana (1953-1955) y ERSA, Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976), con el fin de analizar y reconstruir las nociones de ciudadanía que se ponen en juego en cada época.

Palabras clave: Formación Ética y Ciudadana, análisis curricular, ética filosófica

derlying assumptions in the subject programs for Instrucción Cívica (1884-1953), Cultura Ciudadana (1953-1955) and ERSA, Study of Argentinian Social Reality (1973-1976), in order to analyze and recompose the notions of citizenship that are involved in each period.

Keywords: Ethical and Citizen Formation, historical curricular analysis, philosophical ethics

Introducción

La materia Formación Ética y Ciudadana es un espacio curricular que en Argentina ha estado presente en la educación obligatoria desde los inicios de la educación formal, al punto de volverse hoy en día un núcleo infaltable en la formación de nuestros niños, niñas y jóvenes. Sin embargo, no ha sido denominada siempre de la misma manera y por muchos años fue un espacio curricular más asociado a la ciudadanía que a la formación ética. Los cambios de denominación han ido de la mano con cambios en los contenidos prescritos, en los enfoques pedagógicos y en las expectativas de formación, ocupando diferentes lugares en la organización de la educación secundaria, pero sin desaparecer.

El presente trabajo representa las elaboraciones iniciales de una pequeña investigación actualmente en desarrollo en el marco de la Cátedra de Taller de Residencia Especialidad Filosofía, de la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. De acuerdo con las normativas vigentes, entre las cuales nos sorprende encontrar un decreto firmado por la ilegítima autoridad del Teniente General Jorge Rafael Videla durante la última dictadura cívico-militar, el Decreto N.º 823/1979; Formación Ética y Ciudadana es un espacio curricular que puede ser dictado por docentes de diferentes áreas profesionales. Es decir, el escalafón para cubrir la materia puede estar compuesto por profesores de derecho, de historia, de filosofía, de psicología, de ciencias de la educación y/o profesores de formación ética y ciudadana¹. Nuestra investigación fue movilizadora inicialmente por la pregunta acerca de cuál es el aporte específico que un profesor en Filosofía puede realizar al dictado de los espacios curriculares de Formación Ética y Ciudadana, teniendo en cuenta que la ética es en principio una de las áreas específicas de la Filosofía. Esta pregunta inicial nos llevó a revisar la situación particular de la materia en nuestro país y, por lo tanto, a analizar qué improntas y enfoques ha tenido en nuestra historia educativa. En este sentido acordamos con Adriana Puiggrós en que «recorrer una y otra vez la historia [...] permite tomar distancia de las inminencias presentes, vincularse con lo que nos ocurre con menos angustia por su inmediata resolución y darnos la posibilidad de imaginar futuros», posibilitando que como pedagogos podamos volvernos sujetos del conocimiento (Puiggrós, 2003: 14).

La presencia de la moral en la institución de la escolaridad ha sabido jugar un papel como instrumento del poder disciplinario (Foucault, 2008 y 2014; Caruso y Dussel, 1999; Kohan, 2004), y Argentina no ha sido una excepción (Ginocchio, 2006; Dubini, 2015). Como veremos a continuación, en los primeros años de la educación estatal argentina, bajo el nombre de Instrucción Cívica (1884-1953), puede notarse especialmente este carácter moralizante y «encauzador de conductas» (Ginocchio, 2006). Movilizados por la pregunta acerca de si es posible que se produzcan rupturas o grietas en ese marco escolar de poder disciplinario, exploraremos luego los diseños de las asignaturas Cultura Ciudadana (1953-1955) y

ERSA, Estudio de la Realidad Social Argentina (1973-1976), con el fin de examinar si la incorporación de la ética a la racionalidad escolar es inevitablemente disciplinaria o si admite un ejercicio no disciplinario. En esta ocasión, hemos elegido estas tres asignaturas porque permiten visualizar un interesante contraste entre concepciones de ciudadanía. En Cultura Ciudadana y ERSA se articula una concepción de ciudadanía que se opone a muchos de los rasgos de la concepción liberal-nacionalista que encontramos en Instrucción Cívica, arraigada en el modelo del capitalismo agro-exportador. Y expresiones como *formación patriótica*, *identidad nacional* y *amor a la patria* cobran un nuevo sentido en el contexto de Cultura Ciudadana y ERSA.

Ciudadanía moderna y *currículum ciudadano* en la educación formal

En un trabajo en el que se dedica a analizar las relaciones entre alfabetización y ejercicio de ciudadanía, Bottarini (2002) sostiene que la Revolución Francesa dio inicio al proceso mediante el cual se irían plasmando en la realidad las elaboraciones teóricas de la Ilustración. En términos pedagógico-educativos, esto significó la construcción y consolidación de sistemas formales de alfabetización, a la par de la expansión de la economía capitalista y los nacientes Estado-Nación. Las convicciones republicanas requerían una legitimación social diferente de la requerida por las monarquías, con lo que comienza a emerger y formarse un nuevo sujeto político: *el ciudadano moderno*.

En coincidencia con otros investigadores, Bottarini plantea que ese proceso iniciado por los franceses va a delimitar el conjunto de temas y problemas de los debates pedagógicos posteriores. Y especialmente va a perfilar un *currículum ciudadano* a ser enseñado de la misma manera a los niños escolarizados de todos los estamentos sociales, sin distinción o al menos sin distinción *a priori*. Como signo de estos cambios, Bottarini refiere la sanción del *Décret sur les écoles primaires*, mediante el cual la Convención Nacional de la Francia revolucionaria en 1794 determinaría «lo que todos los niños deben aprender para, luego, poder desempeñarse adecuadamente en la sociedad civil y el sistema político» (Bottarini, 2002: 78). De este modo, el órgano de gobierno establecía el *currículum ciudadano*, esto es, los saberes necesarios para la nueva vida republicana, que en la Francia de 1794 incluiría: leer y escribir, aritmética, lengua francesa y la inculcación de los principios republicanos, los derechos del hombre y la constitución francesa (Bottarini, 2002: 78). Aquí se hace patente la fuerza del supuesto iluminista que asocia buen nivel educativo con buen ejercicio de la ciudadanía: estudiar y aprender explícitamente los principios de la nueva política es igual de importante que aprender el buen uso de la lengua madre, escrita y oral, y el cálculo.

En el caso de Argentina, podemos encontrar el *currículum ciudadano* bien explicitado en los debates que circundaron el Primer Congreso Educativo de 1882 y en la sanción de la Ley 1420 (Bottarini, 2002; Puiggrós, 2003; Dubini, 2015). Uno

de los temas discutidos en el mencionado Congreso fue el de poner o no restricciones al voto. En tanto la ley electoral de 1863 ya establecía otras condiciones de exclusión, la posición de limitar el ejercicio del voto solo a los alfabetizados fue rechazada, prevaleciendo la propuesta de implementar la instrucción cívica en las escuelas (Bottarini, 2002: 94). Dos años después, la Ley 1420 reuniría esos conocimientos considerados fundamentales para alcanzar la ciudadanía y garantizar el acceso de los individuos a los derechos políticos y sus correspondientes obligaciones (Bottarini, 2002; Cadaveira, 2016). El currículum ciudadano quedaría conformado por Idioma Nacional, Geografía Nacional, Historia Nacional e Instrucción Cívica en todas las escuelas, públicas o privadas.

A comienzos del siglo XX, Joaquín V. González y Víctor Mercante refuerzan aquellas intenciones al sostener que los contenidos de Instrucción Cívica, Filosofía e Historia debían de conformar una unidad homogénea, en tanto contribuían a la formación del perfil de hombre y ciudadano que una nación republicana necesitaba (Bottarini, 2013; Dubini, 2015). En el mismo sentido, se consideró que la enseñanza del idioma nacional era necesaria para consolidar una identidad ciudadana y nacional homogénea, porque contribuía a enlazar la búsqueda singularidad cultural argentina con una y solo una manera de hablar y escribir (Ginocchio, 2006). Evidentemente, por debajo de estas ideas acerca lo que se debía enseñar encontramos la postulación de algunos valores y virtudes más o menos implícitos. Bottarini sostiene que estas discusiones estaban orientadas por un fin general: «[...] el sistema educativo argentino tuvo en sus orígenes como finalidades principales disciplinar e integrar consensualmente a los sectores populares bajo el colectivo ciudadanos y funcionar como instancias de legitimación y formación política de las elites gobernantes» (Pineau, 1997: 18; citado en Bottarini, 2013: 183).

Esta idea de reunir y disciplinar a los heterogéneos sectores populares bajo el término colectivo *ciudadanos* va de la mano con la necesidad de contar con una población que pudiera dar soporte a la idea de la soberanía del pueblo, para legitimar al gobierno local nacido luego de la independencia política respecto de la Corona Española. Se busca formar un nuevo sujeto político acorde a los tiempos republicanos, pero también acorde al orden conservador en construcción. Es por esto que Bottarini (2013) sostiene, apoyándose en un detallado análisis de documentos de la época, que la minoría en el poder puso en práctica un proyecto nacional oligárquico de base agro-exportadora, en el que la participación de las bases poblacionales se efectivizaría, pero sin que el poder real dejara de estar en las manos de un cuidadosamente seleccionado presidente de la Nación. En consecuencia, la formación de la ciudadanía quedaría regida por valores políticos, pero también económicos (Dubini, 2015).

Inspirado en el principio sarmientino *civilización o barbarie* e influido por las concepciones políticas y sociales de la generación de 1837, el proyecto nacional oligárquico buscaba neutralizar a esa parte de la población adjudicada de barba-

rie, de ser la chusma, la montonera, analfabetos portadores de disvalores. Solo la minoría ilustrada, portadora de los valores decentes y correctos, podría conducir exitosamente al país en el camino de la civilización, el progreso y la prosperidad (Bottarini, 2013). A raíz de esta apreciación, creemos acertado afirmar que el ideal ciudadano que se proyecta en las etapas iniciales del sistema escolar argentino viene perfilado por las necesidades de legitimación de esa oligarquía en el poder. Es decir, cuando en el Primer Congreso Pedagógico la élite de intelectuales y funcionarios establece la enseñanza obligatoria de las asignaturas mencionadas y aclara «con arreglo al régimen político de cada país» (citado en Bottarini, 2002: 97), está salvaguardando su potestad de decidir sobre el perfil que tomen las asignaturas dentro del gran marco de los principios republicanos. En un sentido, a pesar de ir perdiendo paulatinamente las restricciones al voto heredadas de los códigos coloniales, el sistema electoral perpetúa algunas de las diferencias *dentro* del marco republicano². En palabras de Bottarini: «Se buscaba consensuar la organización de un Estado y un orden conservador estructurado sobre valores políticos liberales y sentimientos de superioridad —aristocráticos— frente a las masas ‘incultas’ y bárbaras a las que era necesario civilizar» (2013: 184). Al cabo, podemos afirmar que se buscaba formar una ciudadanía centrada en el ejercicio del voto para legitimar un sistema que ya estaba funcionando; una ciudadanía ajustada a los estándares de la cultura letrada más tradicional, aunque no fuera ella misma (la ciudadanía) ni letrada ni aristócrata (Tedesco, 1970).

En general, los investigadores explorados concuerdan en que, entre mediados del siglo XIX e inicios del siglo XX, en la naciente República Argentina la ciudadanía fue concebida en los términos hasta aquí desarrollados. Sin embargo, el debate acerca de cómo definir la ciudadanía y qué rasgos atribuirle fue una discusión que continuó —y continúa aún hoy— viva y pujante. Por eso nos interesa traer a colación el análisis que realiza Maximiliano Durán (2010 y 2019) de la figura de Simón Rodríguez en el Virreinato del Río de la Plata, ya que aporta algunos elementos bien diferentes para pensar la ciudadanía.

Referenciándose en los escritos *Sociedades Americanas* o *La defensa de Bolívar* e incluso en su actividad en la escuela que funda en Chuquisaca, Durán discute la interpretación de quienes homologan la visión de Rodríguez de la ciudadanía con aquella más convencional propia de las corrientes políticas iluministas³. Veíamos más arriba los rasgos destacados de esta última. Según señala Durán, la particularidad de la visión de Rodríguez es concebir a la ciudadanía como un punto de partida para la escolarización en lugar de concebirla como una meta en la formación de los estudiantes: «La igualdad en la ciudadanía afirmada por Rodríguez tiene un carácter axiomático. Ella está en el inicio y base de su proyecto político-educativo y no al final, como establece el resto de los proyectos educativos» (Durán, 2019: 207). De este modo, cuando en *Sociedades Americanas* Rodríguez afirma «todos son ciudadanos» está poniendo en juego un cuantificador universal

que funciona prácticamente al modo de una decisión de vivir como iguales. En este sentido, «la igualdad no necesita ser demostrada, sino tan solo practicada» (Durán, 2019: 207) porque existe *antes* del ingreso a la escolarización y no después, como consecuencia de ella. Queremos retomar la distinción que hace Durán de estas formas de concebir la ciudadanía porque nos parece que pueden resultar de interés para pensar las grietas en la racionalidad disciplinaria.

La perspectiva de Cultura Ciudadana (1953-1955)

En 1953, en el marco del Segundo Plan Quinquenal, se creó la asignatura Cultura Ciudadana para los tres primeros años de la escuela media, que complementaría la presencia de Instrucción Cívica en el último año de los estudios secundarios. En el plan de estudios general para la educación secundaria, Cultura Ciudadana se articula con Historia para formar juntas el eje de «Formación histórico-social y de la conciencia nacional» (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 10), de modo que juntas permitan «introducir el conocimiento de la Nueva Argentina como asignatura independiente en el ciclo básico» (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 7).

Cultura Ciudadana estaba articulada sobre los postulados fundamentales del Preámbulo de la Constitución Justicialista, o principios doctrinarios del peronismo: justicia social, independencia económica y soberanía política. Estos principios se contraponen al tradicional modelo de país agroexportador y granero del mundo, puesto que apuntan a lograr un mayor grado de industrialización en favor del mercado interno y a una más equitativa distribución de la riqueza. El hombre argentino que se pretende formar con esta materia, no se perfila tanto en oposición a la chusma incivilizada o a los inmigrantes, sino que se centra en una identidad nacional consciente de su origen mestizo e impulsora de la grandeza de su país, reconociendo en ese rol a un *nuevo* sujeto político, los trabajadores.

Cada uno de los tres años de Cultura Ciudadana estaría organizado en torno a uno de los mencionados principios doctrinarios del peronismo. Así, el primer año estaría centrado en la sociedad argentina (justicia social), su formación y el justicialismo social; el segundo, en la economía argentina (independencia económica), su evolución y el justicialismo económico; y el tercero, en la formación cívica y organización política argentina (soberanía política), su proceso de formación y la política justicialista. Cada año estaba subdividido en dos partes, una dedicada al desarrollo histórico general del tema y otra dedicada al desarrollo específico del tema en relación al presente. Las instrucciones para el docente de la materia expresan claramente el enfoque que se busca en la misma, uno que permita a los jóvenes entender el estado de la situación económico-productiva e histórico-política del país: «es fundamental que se desarrollen sus programas con miras a dar al alumno un exacto conocimiento de la actual realidad argenti-

na» (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 108). Unas líneas más adelante, se aclara que, en caso de prever que no pudieran desarrollar la totalidad del programa, los profesores deberán abreviar la primera parte, pero nunca recortar el estudio del presente.

En estas instrucciones también se recomienda el trabajo con textos de autores contemporáneos a los hechos estudiados, de manera que los alumnos puedan comprender mejor las conclusiones presentadas: «Como complemento de los cursos, y sin perder nunca la motivación de los mismos en la parte histórica, el profesor hará leer fragmentos de comentarios, crónicas, etc., de autores contemporáneos de los hechos estudiados, u otros que reúnan las condiciones requeridas para que los alumnos vean y entiendan con mayor claridad el sentido de cada conclusión» (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 108). Esto es, aunque no se estimula la elaboración de puntos de vista particulares por parte de los estudiantes, sino que el docente debe presentar las conclusiones legítimas, sí se valora y estimula el trabajo con fuentes primarias en clase.

En cuanto al análisis de contenidos, Bottarini agrega que este plan no elude el tratamiento de problemas, presenta algunas polémicas historiográficas y omite casi totalmente las referencias a los héroes de la «historia oficial» (Bottarini, 2013: 193). Tal es la intencionalidad de que los estudiantes se comprometan en los estudios, análisis y reflexiones sobre la actualidad, que se indica abiertamente: «En ningún caso se recurrirá a la exposición fría y simplemente erudita de los asuntos, lo que está fuera de lugar en estos cursos y más aún en esta asignatura» (Ministerio de Educación de la Nación, 1953: 108).

A raíz de todo esto, creemos legítimo afirmar que el ciudadano ideal peronista es un sujeto historizado que puede ubicarse políticamente en cada uno de los períodos de la historia. Se espera que esta identificación sea con las luchas nacionales y populares, porque tiene clara conciencia de sus derechos y su evolución histórica. Así, es un sujeto politizado y movilizado, que sabe ejercer activamente sus derechos.

De este modo, la materia Cultura Ciudadana coloca por primera vez en la historia de nuestro país el término *ciudadana* (en lugar del *cívica*) en el campo de la formación escolar. Además, lo hace relacionándola con la cultura y no ya con la pequeña porción que la civilidad representa en el total de los fenómenos humanos. Sería más que interesante someter este cambio de perspectiva a una cuidadosa crítica desde la antropología, pero no contamos aquí con los recursos y tampoco es la orientación de este trabajo. Admitamos mientras tanto la visión de Bottarini, que compartimos:

La cultura aparece como el producto de una elaboración social, referida a los valores que reconocen y comparten los integrantes de una sociedad, a sus prácticas y actitudes. El término ciudadana —en tanto está relacionado con cultura y, tam-

bién, con política— supera el concepto liberal clásico del solo ejercicio del sufragio y de la preceptiva constitucional. [...] Cultura ciudadana remite, entonces, a un conjunto de saberes y de valores que un ciudadano debe conocer para desenvolverse conscientemente en la sociedad y para ejercitar en forma plena el conjunto de sus derechos. No se trata sólo de conocer las capacidades que el Estado reconoce a los individuos y a los grupos sociales sino, también, de la evolución histórica y las determinantes que configuran la trama de su posibilidad. (Bottarini, 2013: 191. [Las cursivas son del original])

Con esta asignatura el peronismo está diciendo que ser ciudadano no es una característica que se posea por el solo hecho de habitar en una ciudad o cumplir con las prácticas electorales. Y esta es la diferencia que introduce y que nos interesa destacar aquí: se configura una idea de que ser ciudadano implica conocer los grandes procesos de la historia de nuestro país y los grandes debates que la han marcado. Desde nuestra perspectiva, toda esta modificación curricular supone que no es suficiente con conocer la ley constitucional, qué accionar prohíbe y qué accionar prescribe; ser ciudadanos implica entender por qué *esta* ley concreta plantea *estas* cuestiones concretas, pero no desde el punto de vista letrado de un jurista, sino desde el punto de vista de quien quiere entender el estado de cosas. Los ciudadanos no deben solamente saber hacer, sino que deben poder sostener una perspectiva sobre ese hacer para entender el sentido que orienta a las leyes y las normativas, y los fines que ulteriormente persiguen.

¿Podemos suponer aquí una «ciudadanía *a la* Rodríguez» como planteábamos siguiendo a Durán más arriba, una ciudadanía como inicio y base del proyecto político-educativo y no como final? Los principios doctrinarios del justicialismo peronista denuncian indirectamente una desigualdad, aquella que da motivo a la existencia de los principios mismos y que se supone ellos van a enmendar para crear una Nueva Argentina. En este sentido, podemos deducir que las desigualdades que el peronismo quiere enmendar son desigualdades sociales, políticas e históricas y no desigualdades étnicas, morales y ontológicas como planteaba la visión colonial y conservadora⁴. Es decir, su origen no se ubica en unos rasgos *naturales*, sino en circunstancias sociales. En consecuencia, nos podríamos sentir inclinados a pensar que entonces Cultura Ciudadana sí plantea una «ciudadanía *a la* Rodríguez», porque al asumir que las desigualdades que existen en la población no son naturales sino sociales, el peronismo da lugar a suponer una cierta igualdad en el estatus ciudadano de todos los niños que ingresan a las escuelas («todos son ciudadanos»). Empero, los planes y programas (Ministerio de Educación de la Nación, 1953) utilizan expresiones como «estudiar la lección» que podemos asociar a la perspectiva de que la escuela debe formar y otorgar la ciudadanía.

En este punto, para poder dar una respuesta más certera sería necesario entender el análisis más allá del solo programa de Cultura Ciudadana, revisando

elementos de las políticas educativas y otras normativas establecidas durante el período, pero tal esfuerzo excede las circunstancias de este trabajo. Permítasenos, por el momento, conjeturar que Cultura Ciudadana afirma implícitamente la existencia de una ciudadanía previa al acceso a la escolaridad.

Además, en estos programas se habilita un modo menos lineal de desarrollar las clases, admitiendo desviaciones de los contenidos estipulados, a criterio y voluntad del docente a cargo. Como vimos dan lugar a unas interesantes relaciones entre la historia problematizada y el estado de cosas actuales, a la vez que no se esconden las tensiones historiográficas ni económicas. De lo que se trata es de comprender el proceso por el cual el sistema electoral, o económico o político, ha llegado a ser lo que es. Y constantemente se requiere de los estudiantes que tomen una posición activa para pensar los asuntos, en lugar de ser pasivos receptores de relatos lineales. No negaremos una cierta tendencia proselitista durante los gobiernos peronistas (aunque sería ingenuo pensar que no la hubiera también en otros períodos), pero parece que no es en esta materia donde esas tendencias cobraban mayor potencia.

La perspectiva de Estudio de la Realidad Social Argentina (ERSA) (1973-1976)

Con el levantamiento de la proscripción y las elecciones subsiguientes en 1973, Perón asume una vez más la presidencia y con ella introduce una importante modificación en los programas de lo que hasta entonces era Educación Democrática. En primer lugar, el nombre que asume la asignatura nos impacta: Estudio de la Realidad Social Argentina, o ERSA como fue popularmente conocida. ERSA posee cierto espíritu común con su equivalente del otro período peronista, Cultura Ciudadana, pero su enfoque es aún más marcadamente rupturista. Casi podríamos decir que se trata de un hito histórico, porque fue la primera vez que se adoptaron estas estrategias y actividades en la asignatura y restaría ver si hasta el día de hoy hubo otras propuestas de este calibre. Al respecto, Bottarini sostiene que en general las propuestas de ética o cívica y ciudadanía están construidas:

para ser impuestas, para adoctrinar en determinados valores que pueden tener mayor o menor grado de apoyo en la sociedad, para modelar individuos que sean afines al régimen imperante, para construir consenso. Están orientadas a lograr la homogeneidad y no toleran la diversidad; la excepción puede constituirla ERSA que, al propiciar los espacios de participación estudiantil, puede habilitar el disenso y la diferencia. (Bottarini, 2013: 214)

¿Por qué le reconocemos esa particularidad a ERSA? ¿Qué elementos nuevos introdujo que puedan resultar tan significativos? El fragmento de Bottarini ya presenta uno de esos elementos, la participación estudiantil. Pero no se trata de una participación meramente simbólica⁵, sino de un accionar real de los estudiantes.

Por un lado, esto se dio mediante la construcción de centros de estudiantes dentro de las instituciones educativas, y por otro, mediante el tipo de actividades que se solicitaba a los docentes llevar adelante.

El enfoque pedagógico que asumió esta materia, análogamente a lo que había ocurrido con el escolanovismo en Cultura Ciudadana, tomó inspiraciones de teorías contrarias a la tradición normalista. En este caso, fue central la pedagogía de la liberación de Paulo Freire (Ippolito y Porro, 2003: 11; Bottarini, 2013: 206) que entroncaba coherentemente con la teoría de la dependencia, también central en la perspectiva de esta época. Las propuestas pedagógicas de Freire significaron para ERSA un viraje respecto de la visión más bien historicista y centrada en la democracia conceptual y formal, que acostumbra predominar en la tradición argentina de enseñanza de «las cívicas». De aquí que las actividades que se sugieren a los docentes sean bastante distintas de las tradicionales lecto-comprensión y debate. Por ejemplo, se sugiere la realización de visitas a lugares importantes de la localidad o región, de manera que las problemáticas de la comunidad no queden solamente como exposiciones en los libros, sino que sean conocidas de primera mano por los estudiantes. La consecuencia de considerar los contenidos de esta manera es que los estudiantes resultan más estimulados para tomar una posición menos indiferente y más activa al respecto de lo que afecta a sus vidas y a su comunidad. Ippolito y Porro mencionan también otras actividades, como investigaciones guiadas por técnicas sociológicas sencillas (encuestas, entrevistas, visitas), realización de diagnósticos vinculando procesos y causas, participación activa en grupos comunitarios y organización de campañas solidarias (2003: 12).

En este sentido, Bottarini sostiene que la mirada que se propone sobre la asignatura es más sociológica que prescriptiva (2013: 202), puesto que apela más a participar y tomar conciencia en asuntos sociales que a, por ejemplo, memorizar la Constitución Nacional. E Ippolito y Porro refuerzan esta perspectiva, sosteniendo que la orientación pedagógica no busca «producir una adecuación a lo dado», lo que sería decir un adoctrinamiento, sino el desarrollo de un pensamiento autónomo, lo que es lógicamente afín a la perspectiva freireana (2003: 12).

La adopción de enfoques más prácticos en la materia y la consecuente invitación a que los docentes realicen actividades fuera de las instalaciones escolares y se vinculen con el entorno, responde, a nuestro parecer, a la idea de ciudadano activo, movilizado y cooperativo que subyace. Este ciudadano está munido con conocimientos de la realidad nacional, latinoamericana e internacional, que le permiten posicionarse y actuar sensiblemente en los conflictos y tener una conciencia no deformada del lugar que ocupa en la sociedad. Por supuesto que estas son consideraciones abstractas y de difícil realización total, pero no quita que la inspiración fuera esa: un sujeto comprometido «con la reconstrucción y la liberación nacional» (Bottarini, 2013: 207). En consonancia con esto, nos interesa recuperar aquí un aporte de Bottarini que consideramos de gran valor y pertinencia

para pensar la relación entre los aspectos cívicos formales y los aspectos cívicos políticos de la materia. Bottarini utiliza una interesante expresión para referirse al asunto: «el marco jurídico de los derechos aparece subordinado a la dimensión política de su materialización» (2013: 207). Es decir, el punto de partida para los análisis es la realidad concreta y esto le da una fuerza especial al rol de los estudiantes y los docentes. En particular, creemos reconocer en ese giro junto con la real habilitación de los estudiantes a participar en su realidad y la de sus conciudadanos, otro elemento para pensar la ciudadanía *simonianamente*.

Consideraciones finales

Uno de los elementos fuertes de la racionalidad disciplinaria es el encauzamiento de las conductas y la formación de subjetividades afines a la vida capitalista que se consolidó luego de las revoluciones de los siglos XVII y XIX (Foucault, 2008, 2014). Esto hizo de la escuela uno de los dispositivos esenciales para ajustar las subjetividades a los requisitos de ciudadanía que imponían las nuevas formas de vivir en sociedad. Entonces, cuestionar los fines formativos de la escolaridad disciplinaria, cuestionar que la escuela pueda realmente formar ciudadanía, nos abre paso a pensar otros modos de dar lugar a la *formación ética y ciudadana* en la vida escolar.

Como vimos, en la naciente República Argentina del 1800, bajo la conducción de los sectores más poderosos de nuestro país, la escolarización se orientó en el sentido de dar forma a un colectivo que pudiera ser llamado *ciudadanía* y que pudiera legitimar las nuevas ideas respecto de cómo organizar la economía y la vida política. Se valoró especialmente la obediencia, la disciplina y el patriotismo (Dubini, 2015). Nos detuvimos luego a analizar Cultura Ciudadana y ERSA porque en ellas encontramos elementos y enfoques bien diferentes de los planteados en Instrucción Cívica. Fueron, al fin y al cabo, visiones contra-hegemónicas que se animaron a discutir algunos de los supuestos fundantes de la escolaridad argentina. Y fueron posiciones clave en el entretrejimiento de una de las grandes discusiones que van a atravesar la presencia de los contenidos éticos y cívicos en la misma: ¿qué cargo, responsabilidad y/o alcance tiene la escuela en la concesión del estatus de ciudadanía y los valores morales asociados?

En general, Cultura Ciudadana y ERSA comparten un enfoque más bien social sobre la cuestión cívica, enfoque que no pretende ser abstracto y universal, sino que arraiga las prácticas ciudadanas y las construcciones legales al contexto histórico, regional y económico. La Ley 1420 de 1884 reconocía que bibliotecas populares y otras sociedades populares de educación podían jugar un papel relevante en la educación común general, pero le concedía un lugar complementario a la instrucción oficial (Puiggrós, 2003). En algún sentido, la perspectiva sobre la ciudadanía que expresan los gobiernos peronistas, especialmente en ERSA, invierte esa valoración, dando centralidad para la formación civil y moral al contacto con la realidad social y su posterior análisis, antes que a la adquisición acrítica, disci-

plinada y obediente de principios de conducta y valores morales encomendados por los sectores tradicionales del poder en Argentina.

Tras este breve recorrido, podemos decir que cuando los programas de *las cívicas* supusieron un estudiantado más *embrutecido* por ser de una calidad humana inferior (inmigrante, chusma, barbarie, etc.), adoptaron un formato más normalista, más militarmente estricto en la formación de un carácter específico en el estudiantado. En cambio, cuando los programas supusieron un estudiantado humanamente igualitario, entonces las actividades y estrategias que se propusieron fueron diferentes, más enfocadas a la investigación crítica que a la memorización mecánica de fórmulas.

Sabemos que cambiar un programa de estudios suele no ser suficiente para cambiar problemáticas sociales que son estructurales, pero quisiéramos al menos poner de relieve que existen diferentes maneras de pensar las relaciones entre lo que ocurre dentro y fuera de las escuelas, diferentes maneras de articular los contenidos con la realidad. Y tal vez estos enfoques diferentes puedan aportar elementos interesantes para continuar pensando los actuales cuestionamientos a la escolaridad.

Notas

1. La enumeración no es exhaustiva. Los rótulos de las titulaciones van variando en el tiempo y pueden variar de provincia a provincia. Por ejemplo, el Profesorado de Formación Ética y Ciudadana fue abierto a la par de la Ley Federal de Educación, pero ya no se encuentra vigente.
2. Acerca de las remanencias y transformaciones de los conceptos de *avecindado*, *vecino* y *ciudadano*, véase: Guerra, F-X. (1993). *Las metamorfosis de la representación en el siglo XIX en Couffignal*, G. (Comp.) *Democracias posibles. El desafío latinoamericano*. Buenos Aires: FCE; Cansanello, O. C. (2008). *Ciudadano/Vecino* en Goldman, N. (Dir.) *Lenguaje y revolución: conceptos políticos claves en el Río de La Plata (1780-1850)*, 19-34. Buenos Aires: Prometeo; Durán, M. L., 2010.
3. Durán trabaja con la siguiente edición de las obras de Rodríguez: Rodríguez, S. (1999). *Obras Completas. Tomo I y II*. Caracas, Presidencia de la Nación. Sus objeciones responden a las lecturas de: Irurozqui, M. (1999) ¡Que vienen los mazorqueros! Usos y abusos discursivos de la corrupción y la violencia en las elecciones bolivianas, 1884-1925 en Sábato, H. (Coord.) *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México: FCE; Guanchéz de Méndez, Z. (2005) Simón Rodríguez, la Constitución de 1826 y el Proyecto de Educación Popular en *Revista Pedagógica*, 26(75), pp. 63-103.
4. Durán (2010: 18): «Margarita Garrido (2007) sostiene que las sociedades coloniales de América tenían una representación del orden en la que la jerarquía étnica correspondía a una jerarquía moral. De acuerdo con el sistema de castas codificado por los Borbones, la élite blanca era el grupo con autoridad para mandar porque era sencillamente mejor, no solo moralmente, sino también ontológicamente» (la referencia de Durán corresponde a: Garrido, Margarita, «Libres de todos los colores en Nueva Granada: Identidad y obediencia antes de la Independencia» en Aljivín de Losada, C. y Jacobsen, N. (Eds.) (2007) *Cultura política en los andes (1750-1950)*. Lima: IFEA-UNMSM).

5. «Participación simbólica» es una expresión acuñada por Hart cuando modeliza los tipos de participación estudiantil posibles en los establecimientos escolares: «El término de simbolismo se utiliza aquí para describir aquellos casos en los cuales aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia, sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad, o ninguna, de formular sus propias opiniones. [...] El simbolismo será una manera de describir la forma como a veces se usa a los niños en las conferencias. Los adultos seleccionan a niños encantadores y que se saben expresar para participar, con ninguna o muy poca preparación sobre el tema y sin ninguna consulta con los otros niños, a quienes se supone que ellos representan». Hart, R. A. (1993) *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti N.º 4. Ed. Unicef, s/i. Pág. 11.

Referencias bibliográficas

BOTTARINI, Roberto (2002). Leer, escribir, votar: la conflictiva definición del currículum ciudadano. En: Cucuzza, Héctor Rubén (Dir.) y Pineau, Pablo (Codir.), *Para una historia de la enseñanza de la lectura y la escritura en Argentina. Del catecismo colonial a La Razón de Mi Vida*, 77-105. Buenos Aires, Miño y Dávila.

——— (2013). La educación ciudadana en el vendaval político argentino. En: Schujman, G. Gustavo y Siede, Isabelino (Comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*, 179-225. Buenos Aires: Aique.

CADAVEIRA, Gabriela [en línea] (2016). La formación ciudadana como objeto de la educación. En: *XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia*. Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. [Consulta: 15 de mayo de 2018]. Disponible en: <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/schedConf/presentations>

CARUSO, Marcelo y Dussel Inés (1999). *La invención del aula*. Una genealogía de las formas de enseñar. Buenos Aires: Santillana.

DUBINI, Marcela (2015). La educación moral como proyecto político pedagógico: La enseñanza de la moral en la escuela primaria argentina en el período de consolidación del Estado Nacional. En: *Pedagogía y Saberes* N.º 42, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación. pp. 109-116.

DURÁN, Maximiliano (2010). El concepto de ciudadano en el pensamiento de Simón Rodríguez: igualdad y universalidad. En: *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Vol. 12, N.º 1, 9-21. Mendoza, INCIHUSA–CONICET.

DURÁN, Maximiliano y Fernandes Ribeiro Martins Fabiana (2019). Filosofía y ciudadanía: entre afirmación y formación. En: *Praxis & Saber*, Vol. 10, N.º 23, 199-214. Tunja, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

FOUCAULT, Michel (2008). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

——— (2014). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Caronte Ensayos.

GINOCCHIO, Virginia (2006). Alumnos «prolijos, callados y aseados». O las formas en que el Estado prescribió el comportamiento infantil en la configuración de la escuela (1875-1905). En: *Anuario de la SAHE*, N.º 7, Buenos Aires: Prometeo, pág. 91-121.

HART, Roger A. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Ensayos Innocenti N.º 4. Ed. Unicef, s/i.

IPPOLITO, Mónica y Porro, Isabel [en línea] (2003). Educación política y régimen político. Un recorrido por la enseñanza de lo político en la escuela media argentina (1953-2003). En: *Actas del 6º Congreso de Ciencia Política de la Sociedad Argentina de Análisis Político desarrollado en la Universidad Nacional de Rosario*. [Consulta: 22 de mayo de 2018]. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0B4b14D8u6LTjMTVIZDYxS3JKQm8/view>

KOHAN, Walter (2004). *Infancia: entre educación y filosofía*. Buenos Aires: Laertes.

PUIGGRÓS, Adriana (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.

TEDESCO, Juan Carlos (1970). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Documentos institucionales

Ministerio de Educación de la Nación (1953). Planes y Programas de Estudio.

Ciclo Básico, Segundo Ciclo del Bachillerato, Ciclo Superior del Magisterio, Escuelas Normales Regionales, Escuelas Nacionales de Comercio, Buenos Aires. Incluye el texto de los Decretos N.º 11539/52, N.º 5826/51 y N.º 12209/52.

Datos de autora

CARMINA SHAPIRO

Es profesora en Filosofía egresada de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Se formó en 2009 en Filosofía para Niños con Marta Vennera y Rita Bonifacio en un proyecto de extensión de la Universidad Nacional de Rosario. De 2011 a 2015 fue capacitadora en Ronda de Palabras, programa de formación en Filosofía con Niños para docentes de nivel primario, del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Ha dictado cursos de formación y continúa investigando la FcN en su proyecto de doctorado con beca de CONICET. Es adscrita en la cátedra de Taller de Residencia, Especialidad Filosofía de la Formación Docente. Es miembro del Centro de Estudios filosóficos, históricos y antropológicos en Educación (CefhaE). Diplomada Superior en Enseñanza de las Ciencias en FLACSO Argentina. Especialista en Educación y TIC por Nuestra Escuela, Ministerio de Educación de la Nación.

Fecha de recepción: 29/4/2020

Fecha de aceptación: 24/6/2020

Simón Rodríguez y José Martí: educación, modernidad y emancipación¹

Simón Rodríguez y José Martí: Education, Modernity and Emancipation

Luciano Agüero. NEES, CEDI, UNICEN | laguero@fch.unicen.edu.ar

Resumen

Frente a la actual desafiliación social y el peso de ciertas tendencias educativas que intentan poner el acento en elementos positivistas que se encuentran ligados a una racionalidad instrumental enfocada en las competencias², resulta de vital importancia el abordaje de obras pedagógicas latinoamericanas que han viabilizado proyectos político-pedagógicos con una influencia decisiva en la región, en términos de liberación de los cuerpos y las subjetividades y, de esta manera habilitaron caminos posibles para públicos históricamente postergados. Se propone la recuperación somera de las obras de Simón Rodríguez (1769-1854) y José Martí (1853-1895) en relación al proyecto de la modernidad, entendiéndolo como inconcluso, ya que los ideales de libertad, igualdad, solidaridad y justicia siguen vigentes y deben ponderarse. Así, se recuperan sus legados en clave emancipatoria, interpelados por la contemporaneidad, que imprime nuevas expectativas y demandas, pero también la urgencia por construir proyectos político-pedagógicos que sustenten sociedades más justas e inclusivas.

Palabras clave: proyectos político-pedagógicos, educación, modernidad

Abstract

Facing the current social disaffiliation and the pressure of certain educational tendencies that aim to emphasize positivist elements linked to an instrumental rationality focused on competences³, we find it of vital importance to recover Latino American educational works that raise awareness of political-pedagogical projects with crucial influence on the region, regarding the liberation of bodies and subjectivities, and, therefore, can open paths for public that has been historically held back. We propose a cursory recovery of the works of Simón Rodríguez (1769-1854) and José Martí (1853-1895) that are related to the project of Modernity, considering it as unfinished, as the ideals of liberty, equality, solidarity and justice remain valid and in need to be pondered. In this way, we recover their legacies under an emancipatory outlook, regarded from our contemporaneity, that imposes new demands and expectations, but also an urgency to build political-pedagogical projects able to sustain more just and inclusive societies.

Keywords: political-pedagogical projects, education, modernity

Simón Rodríguez

La obra de Simón Rodríguez se inscribe en la ilustración latinoamericana. En su famosa frase «inventamos o erramos» ya pone de manifiesto que no realizará un mero aplicacionismo de la modernidad eurocéntrica para su contexto, sino que tendrá que construir la república latinoamericana según su realidad y los sujetos pedagógicos que reconozca (Rodríguez, 1842).

Su contexto de producción se inserta en la lucha contra el colonialismo, a partir de los procesos de independencias nacionales en Nuestra América. Teniendo como referencias la rebelión de las colonias británicas de Norteamérica que proclamaron su independencia en 1776, la Revolución Francesa de 1789, y las expresiones de la Ilustración en América a partir de la lectura de autores como Kant y en especial Rousseau; se presentó el germen para que en diferentes locaciones se fueran gestando las resistencias frente al poder de los diferentes virreinos.

Como todo proceso, estuvo tensionado por fuertes deseos de diferencia y separación de España, pero también de contradicciones internas en su consecución. Así mientras algunos, como Simón Rodríguez planteaban proyectos políticos y pedagógicos para garantizar el reconocimiento y participación de los pueblos excluidos, los gobiernos resultantes de la elite criolla todavía conservaban prácticas e intereses vinculados a un marcado conservadurismo colonial (Rodríguez, 1749).

El proyecto pedagógico-político de Simón Rodríguez recupera claramente los valores que sostuvieron la Revolución Francesa: *igualdad, libertad, solidaridad, justicia social*. Y lo hace en clave *republicana*, sosteniendo los valores que para Rousseau deben ser los constitutivos de la enseñanza de los sujetos para ser súbditos y soberanos, para alcanzar la *voluntad general*. Rodríguez entiende que debe plantear una «educación social» que le permita poner en valor la «razón» y sobre todo la «moralidad» para que colectivamente se pueda consolidar aquello que les conviene a todos y que, por ser conveniencia general, también responsabiliza a cada uno por el sostenimiento de los valores construidos socialmente (Rodríguez, 1842).

Recupera la importancia de la *autonomía* y de ser un sujeto *ilustrado*, pero aquí no pone el acento en un aprendizaje academicista y libresco, sino que pone de relieve la necesidad de crear *ciudadanos*. Así va a distinguir entre «educación» e «instrucción»:

Mientras que a la educación la concebía como conciencia, y a la instrucción como conocimiento, consideró a la primera como un deber de la política pública y a la segunda como el medio de lograr su generalización, afirmando que «lo que no es general, sin excepción, no es verdaderamente público, y lo que no es público no es social». (Sánchez, 2010: 140).

De este modo, también se enfatiza la importancia de la «sociabilidad» entendiéndose que aquellos que no están formando parte de estos procesos de educación e instrucción están abandonados a la inhumanidad, a tener una vida precaria

y miserable. Esta idea es tan rotunda por entender que la educación tiene una importancia radical para formar los hábitos y las costumbres sociales, las disposiciones y saberes para trabajar, dar a conocer los derechos y deberes que implica vivir con otros (Rodríguez 1850-1851).

Su pensamiento en la educación popular

Caído en desgracia, acusado de loco y hereje, Simón Rodríguez siempre fue una figura atravesada por la *vanguardia*. En muchos de sus escritos plantea el cambio de las instituciones educativas y políticas de su época, pero parece no encontrar otros interlocutores que comprendan la profundidad de los cambios que propone.

En el caso de la educación popular también tuvo un pensamiento de avanzada para la época en la que escribió. Podemos afirmar que fue el iniciador de la *educación popular* por entender que la educación y la instrucción debían alcanzar a *todos*, ya sean niños, niñas, blancos, negros, pardos e indígenas. Consideraba a todos ya como ciudadanos que formaban parte de la república y por eso debían ser educados: para que conozcan y puedan hacer cumplir sus derechos (Rodríguez, 1749).

Y también deben ser educados en relación a una *economía popular* que permita combinar los oficios y los trabajos intelectuales para la construcción de las sociedades americanas. La potencia de su planteo es la de considerar que la educación popular vinculada al mundo del trabajo permitiría el desarrollo para generar, como afirma Rodríguez «una colonización por parte de los originarios». Supone una forma de vigilancia de la libertad recientemente conquistada por parte de aquellos que son los legítimos dueños de las tierras y frente al peligro de invasión de la metrópoli española u otras potencias (Rodríguez, 1850-1851).

La tarea pedagógica nunca pudo ser separada de una misión política de inclusión social, donde todos formen parte de una Patria Grande, o en palabras de Martí «Nuestra América». Un esfuerzo de construcción histórica y de memoria por consolidar las identidades de los pueblos.

Desde este lugar, su trabajo como maestro popular siempre estuvo signado por hacer evidente para sus colegas y políticos contemporáneos la necesidad de la inclusión social de los habitantes de Nuestra América a los proyectos de construcción de las sociedades americanas. Comprendió que no habría América sin *todos* los americanos reconocidos ni repúblicas sin educación, instrucción y sociabilidad populares que las hicieran posibles. Lejos de los cánones que la academia pretendía, Rodríguez comprendió las necesidades sentidas de la población y aconsejaba que la educación se impartiera en ese sentido: «Poniendo una Cátedra de Castellano I otra de Quichua en lugar de latín. Una de Física, otra de Química I otra de Historia Natural en lugar de Teología, Derecho I Medicina... esto en Quito se enseña». (1850-1851: 211)

José Martí

Complementariamente, considerando a José Martí como escritor, poeta, periodista y organizador de la última guerra cubana contra el poder español, no podemos dejar de advertir las influencias de la ilustración en su proyecto ideológico, político y pedagógico.

Se puede afirmar que siempre fue un hombre de su tiempo: lo preocupaba sobremanera la liberación cubana del yugo del poder español, pero también de otras formas de expansionismo y colonialismo cultural que percibió de Estados Unidos para con toda la región de América Latina. Desde este lugar, siempre tuvo un pensamiento racional y orgánico con el proyecto de una América libre.

Al igual que Simón Rodríguez, procuró construir un *pensamiento propio*, sin caer en la imitación tanto del canon literario como de las decisiones políticas que harían libres a los hombres y mujeres de su tiempo. Comprendió que la discusión debía darse entre ellos, para construir la viabilidad de la emancipación. En este sentido, siempre se afianzó en una ética de servicio junto a los oprimidos.

En el plano *moral*, es curiosa la apreciación que realiza en torno al bien y la virtud, que están dentro de cada uno y deben ser educados para que se desarrollen. Así, no ubica centralidad en un Dios creador ni tampoco en un sentido antropocéntrico. Para él, el centro es la naturaleza y debemos estar en armonía con ella, por eso su preocupación por alejar la educación del contexto de las ciudades y poder vincular realmente ciencia y naturaleza al servicio de la educación campesina. Las estaciones de cultivo que propone, lejos de ser una instrucción técnica, suponen una experiencia en el cultivo mismo teniendo al trabajo como el organizador de los pueblos. Desde allí se piensa la transformación social con un claro anhelo de *justicia*.

Es necesario aclarar que el pensamiento martiano no se estructura por las reglas expositivas y argumentativas de la racionalidad occidental moderna. Su lenguaje poético, su intención de incorporar elementos literarios, patrióticos e ideológicos a todos sus escritos debe ser interpretado como expresión de una *modernidad situada*, de denuncia de las condiciones sociales de existencia en «Nuestra América»⁴ y que comprometió a Martí con las causas de emancipación tanto mental, política y hasta armada por la liberación. Así es que, en esta modernidad situada, también podemos encontrar los valores de la modernidad de *libertad, igualdad, solidaridad y justicia* en claras representaciones que van desde los escritos patrióticos, los cuentos donde pone de relieve cómo debe comportarse un hombre y una mujer de América exultando la educación popular que los contenga, una nueva cultura americana; hasta poniendo su propia vida en riesgo en la lucha armada contra la metrópoli española.

La educación es como un árbol: se siembra una semilla y se abre en muchas ramas. Sea la gratitud del pueblo que se educa el árbol protector, en las tempesta-

des y las lluvias, de los hombres que hoy les hacen tanto bien. Hombres recogerá quien siembre escuelas. (García Fallas, 2004: 11)

Martí no sólo les asigna un papel fundamental a los diferentes niveles de la educación formal, sino que también enfatiza la necesidad de destacar los aprendizajes en la educación informal y no formal. En cualquiera de ellas, fue su preocupación la construcción de sociedades dinámicas, que piensen la posibilidad de transformación.

La educación tiene un deber ineludible para con el hombre, —no cumplirlo es un crimen: conformarle a su tiempo— sin desviarlo de la grandiosa y final tendencia humana. Que el hombre viva en analogía con el universo, y con su época; para lo cual no le sirven el latín y el griego. (García Fallas, 2004: 13)

Se puede apreciar que, al igual que Simón Rodríguez cuando criticaba las falencias de la Escuela de Latacunga, en Martí aparece la misma necesidad de modificaciones curriculares de contenidos descontextualizados, que dan cuenta de cierto status social de las clases acomodadas, hacia nuevos saberes y conocimientos científicos que realmente sirvan al *progreso* y dignidad de los pueblos de la región. La educación como necesaria para la incorporación de un mejoramiento social debía ser una tarea del Estado y de las naciones, por lo que la colocaba como un derecho de todos por igual, que viabilice una sociedad democrática, y no como un privilegio.

Martí comprende que el curriculum escolar debe atravesar todos los niveles de la enseñanza considerando a la educación pública como aquella que permite un acercamiento de los hombres y mujeres de una época a los problemas y necesidades de su tiempo. Así, plantea la necesidad de abandonar formas tradicionales de educación y volcarse hacia las áreas artísticas, físicas y sobre todo científicas que construyan para una época nueva, una educación nueva. Desde esta afirmación, cree que es criminal dejar a los sujetos desconectados del tiempo en que viven, porque considera que la educación es preparar para la vida en sentido integral (cognoscitiva y afectivamente), reconociendo el bagaje cultural que permite comprender el tiempo presente.

Bajo esta concepción Martí hizo múltiples esfuerzos para paliar las desigualdades sociales y educativas. «La Liga» de Nueva York fue un espacio de educación no formal para equilibrar el proceso educativo formal en la vida de los trabajadores cubanos y puertorriqueños emigrados a Estados Unidos. Se refuerza en este espacio la integridad de los trabajos manuales como así también la *igualdad* en dignidad con que deben ser considerados estos trabajadores.

La Liga de Nueva York es una casa de educación y de cariño, aunque quien dice educar, ya dice querer. En la Liga se reúnen, después de la fatiga del trabajo, los que saben que sólo hay dicha verdadera en la amistad y la cultura; los que en sí sienten o ven por sí que el ser de un color o de otro no merma en el hombre la

aspiración sublime; los que no creen que ganar el pan en un oficio, da al hombre menos derechos y obligaciones que los de quienes lo ganan en cualquiera otro; los que han oído la voz interior que manda tener encendida la luz natural. (García Fallas, 2004: 15)

Martí afirma en varios pasajes de diferentes obras que estos hombres y mujeres no deben estar quebrados o nulos, sintiendo que no valen en una tierra en la que son extraños. Por eso la educación tienen que poder constituirse como un elemento que le brinde felicidad y también la posibilidad de tener condiciones de *igualdad* en la lucha diaria con respecto a aquellos que son nativos.

Con la intención de alcanzar a la mayor cantidad de población con las ventajas de la educación, siempre apoyó el proyecto nacional de educación pública obligatoria. También reconoció la importancia de la educación popular para incorporar las necesidades más sentidas por la independencia de Cuba y Puerto Rico, y el mejoramiento socioeconómico y cultural, según los involucrados y su propia historia.

La historia de América, de los incas de acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque ni se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. Nos es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas. (García Fallas, 2004: 20)

Martí afirma que las personas de su tiempo aprenden con profundidad, pero deben llegar a los conocimientos por un camino más brillante, es decir, que deben plantearse estrategias más lúdicas, lejos de la enseñanza tradicional y académica. Es un sinsentido dar una enseñanza técnica que se vincule con la vida urbana, antes que, con la vida rural, la cual ayudaría realmente a las necesidades sentidas de los campesinos.

Aprender a aprender y aprender haciendo en contextos de amor y diálogo son los pilares fundamentales de la educación martiana. La formación integral supone escapar a aquella enseñanza técnica, que se reduce a un acercamiento mecánico al conocimiento. En contraposición se plantea la posibilidad de plasmar bitácoras de aprendizaje en relación a la investigación, a exploraciones lúdicas más significativas.

La Edad de Oro: la emancipación de las infancias

El 3 de agosto de 1889 aparece la revista *La Edad de Oro*, concebida como una publicación mensual de recreo e instrucción de las infancias. Por problemas con el editor Da Costa Gómez, la revista llegó a completar un total de sólo cuatro entre-

gas. Sin embargo, pese a que puedan parecer pocas, la solidez de la escritura, los análisis profundos que se suscitan habilitando a los niños a una lectura crítica, sin subestimarlos, expresa todo el ideario y potencial literario, pedagógico y político martiano.

«Tres Héroes», «Las Ruinas Indias» y «El Padre Las Casas» son considerados el tríptico americano dentro de *La Edad de Oro*. En estos escritos se sintetizan los estragos de la conquista española en América, el colonialismo, pero también coloca un fuerte sentido latinoamericanista, la desigualdad de clases, el racismo, la importancia de las ciencias y las artes para el desarrollo de una vida integral y un especial enfoque sobre la muerte (Herrera Moreno, 2016).

Tenemos entonces que, si Martí pretende hombres formados para construir y trabajar en nuestras tierras, conocedores de las necesidades de la lucha anticolonialista y antiimperialista, hombres con sentido de justicia y solidaridad humana, hombres cultos, veraces, modestos, elocuentes, sinceros, en fin, hombres integrales, ¿no incluye esa sólida formación el ser capaz de dar la vida por la causa justa y necesaria? Por eso la muerte aparece en *La Edad de oro* con marcada intención. (Arias, 1989: 23)

La muerte es lo más difícil de entender; pero los viejos que han sido buenos dicen que ellos saben lo que es, y por eso están tranquilos, porque es como cuando va a salir el sol, y todo se pone en el mundo fresco y de unos colores hermosos. (Martí, 1889: 107)

Para, con y desde los niños, Martí siempre escribió otorgándoles voz, como posibles sujetos de enunciación, revalorizando la *subjetividad* infantil como fundamento de la obra. Esto potenciaría la *libertad, la dignidad y la justicia*; a la vez que la imaginación y la felicidad construyen una *infancia sana y libre*.

El adulto que no ha podido ser por el sometimiento colonial y ha interiorizado su subalternidad, muchas veces también le coloca al niño desde una mirada adultocéntrica la cualidad de incapaz, lo define desde la carencia, la incompletud. Martí escapa a esta lógica y pretende despertar la conciencia de los niños en clave racional, emocional y estética. A su vez, también incorpora en sus cuentos problemas éticos que deben ser interpretados, para reconocer que es posible vivir de otro modo, sin ataduras.

El legado de sus proyectos político-pedagógicos

Son múltiples los abordajes decoloniales que intentan poner de manifiesto que la modernidad no se expresó en Nuestra América o lo hizo de una manera periférica, generando un abismo que ubicó a los conquistadores del lado de las luces y a los pueblos originarios, mujeres y negros en las sombras, en lo desconocido, lo temido y abyecto (Villoro, 1997; Mignolo, 2001, 2007, 2008; De Sousa Santos, 2009).

Sin embargo, una vez más se enfatiza que el pensamiento de Simón Rodríguez expresa una dimensión reconstructiva de la modernidad.

Rodríguez, al haber sido iniciador de la educación popular, tiene que considerarse en relación con Freire en tanto ambos estuvieron comprometidos con el pensamiento crítico. El «arte del buen pensar» y «educación dialógica», respectivamente, encarnan el mismo espíritu de enaltecer un pensamiento propio frente a una racionalidad moderna que se expresó en un pensamiento monológico, donde el que enseña es el que sabe y plantea una única representación de la realidad. Desde este lugar, pensar desde la crítica o desde los márgenes de la modernidad, aun conservando los ideales sólidos que la sustentan, es algo presente en ambos autores.

Atentos a las limitaciones de la educación tradicional o bancaria, comprendieron que era necesaria la inclusión social de aquellos que más lo necesitaban. Construir junto a los afectados el reconocimiento de sus universos de significación es una tarea político-pedagógica inalienable y con la que ambos se comprometieron. La idea de una praxis, de cambios concretos en la materialidad latinoamericana, es una constante en ambos pensadores.

Simón Rodríguez, Sarmiento, Moreno representan aspectos constitutivos de la educación moderna latinoamericana, que no es ni ha sido solamente bancaria⁵, sino que fue también capaz de contribuir a la formación de los hombres y mujeres de las múltiples luchas populares y resistencias del continente.

Después de las independencias, la pedagogía se constituye en esa tensión entre proyectos homogeneizantes e igualitarios, entre la lógica liberadora y la civilizatoria; tensión que se hace visible en las políticas públicas y en la cotidianidad escolar. (Rodríguez, 2008: 5)

En relación a la contemporaneidad podríamos afirmar que en contextos neoliberales, donde todo es líquido, vacío y efímero la educación popular tiene la potencialidad de plantear una resistencia que nos permite expresar la incomodidad frente a esa racionalidad instrumental. Desde este lugar, se brega por una formación emancipatoria crítica que ponga de manifiesto la crítica a la mercantilización de la educación para la aceptación de las actuales condiciones de vida; y plasme el horizonte normativo de la transformación de las desigualdades vigentes a través de la autonomía de los pueblos.

El pensamiento de José Martí como promotor de la emancipación de las conciencias infantiles y adultas es la clave para profundizar en la región un pensamiento situado. Preocupado por la independencia de Cuba y de Puerto Rico, nos deja el legado de la vigilancia constante frente a las colonizaciones culturales, políticas y económicas sobre la región, enfatizando en la justicia social y la soberanía nacional de los países.

Su legado educativo, al igual que el de Simón Rodríguez, presenta una clara recuperación de elementos propios de la Ilustración, pero también con la potencia para plasmar la originalidad según los intereses y necesidades de los pueblos en torno a la educación popular. Desde esta concepción, el progreso de los pueblos sólo es posible si se alcanzan amplios márgenes de autodeterminación.

Del mismo modo y por los largos periodos vividos en Nueva York, Martí ha percibido la tendencia mercantilizadora de Norteamérica por hacer del dinero el centro de sus pretensiones y advierte que hay desde «Nuestra América» quienes querrían imitar ese modelo. Esas búsquedas materiales no hacen más que promover esfuerzos individuales nefastos que niegan la solidaridad y la cooperación que debiera haber en nuestra región para garantizar el progreso y la libertad.

Los conceptos martianos de cultura y educación se vinculan estrechamente con el progreso social, el desarrollo y la formación progresiva de la libertad que caracterizan de modo sustancial ese progreso. Esta visión está presente en el proyecto educativo costarricense de principios del siglo XX, en el que «la libertad es la condición y la posibilidad más legítima del hombre. (...) El proceso educativo debe proporcionar el ambiente más propicio para el cultivo de la libertad en los niños y en los jóvenes, libertad con responsabilidad». (García Fallas, 2004: 14)

Tanto en Rodríguez como en Martí es clara la influencia de un pensamiento emancipatorio y situado, una modernidad que los forma y crea las condiciones para proyectar la superación de la situación de opresión en la que están insertos. La educación consolida ese horizonte normativo desde el que se construyen proyectos político-pedagógicos para que diferentes públicos históricamente postergados sean reconocidos como ciudadanos plenos. Compartiendo conocimientos, hábitos y valores de trabajo en estrecha vinculación con la educación comprendieron que los esfuerzos colaborativos en contextos de producción real debían ser puestos en valor. Aprender haciendo supone barrer con la tradicional antinomia entre trabajo manual e intelectual, teoría y práctica. De este modo, se plantean los sentidos de una praxis transformadora, que brega por la emancipación y la construcción de una sociedad cada vez más justa e inclusiva.

Notas

1. Este artículo surge como parte de algunas de las preocupaciones que se dan en el Grupo de Investigación «Teoría Crítica de Educación, Democracia y Ciudadanía». Influenciados por contenidos y aproximaciones propios de la Educación Popular, trabajamos sobre autores cuya potencia pedagógica dé cuenta del desarrollo de una modernidad situada o alternativa en América Latina. Este análisis cualitativo sobre las obras de Simón Rodríguez y José Martí permite argüir que la modernidad se dio en la región no como una copia, sino reconociendo a sectores postergados y estructurando resignificaciones que permiten el desenvolvimiento del proyecto moderno, aún inconcluso, en clave emancipatoria.

2. Se pueden encuadrar en las presiones del neoliberalismo en clave cultural y que condicionan toda la vida, no sólo la dimensión económica. Esto promueve la ansiedad frente a la construcción individual de un «empresario de sí mismo» (Alemán, 2016), la imposibilidad de percibir formas de revolución (Casullo, 2007), y de proyectar lo común en contextos democráticos (Laval y Dardot, 2015).
3. *The pressures of neoliberalism can be framed from a cultural perspective that also conditions every aspect of life, not just the economic one. This fosters anxiety in the face of the individual construction of the «entrepreneur of himself» (Alemán, 2016), the impossibility of perceiving paths to revolution (forms of revolution) (Casullo, 2007), and of projecting the common in democratic contexts (Laval y Dardot, 2015).*
4. Martí publicó un ensayo homónimo en *La Revista Ilustrada de Nueva York*, Estados Unidos, el 10 de enero de 1891 y, en el *Partido Liberal*, México, el 30 de enero de 1891.
5. «En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción «bancaria» de la educación en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan» (Freire, 2002: 72). Cita recuperada por la autora.

Referencia bibliográficas

- ALEMÁN LAVIGNE, Jorge (2016). *Horizontes neoliberales en la subjetividad*. Buenos Aires: Ediciones Grama.
- ARIAS, Salvador (1989). La Edad de Oro cien años después. En: Arias, S. (Comp.). *Acerca de la Edad de oro*. La Habana: Centro de Estudios Martianos y Editorial Letras Cubanas.
- CASULLO, Nicolás (2007). *Las cuestiones*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009). *Una epistemología del sur*. México: Siglo XXI, CLACSO.
- GARCÍA FALLAS, Jacqueline (2004). El proyecto educativo de José Martí: Una lectura desde la pedagogía crítica. En: *Revista Educación*, 28 (1), 11-26.
- HERRERA MORENO, Alejandro (2016). La Edad de Oro de José Martí: un nuevo código para la niñez y la juventud de Nuestra América. En: *Coloquio internacional José Martí: su legado y su visión de Nuestra América*. Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica, Puntarenas.
- LAVAL, Christian y Dardot, Pierre (2015). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Barcelona: Edit. Gedisa.
- MARTÍ, José (1889). [en línea] (2010). La edad de oro. [Consulta: 10 de diciembre de 2019] Disponible en: <https://freeditorial.com/es/books/la-edad-de-oro>
- MIGNOLO, Walter (2001). *La colonialidad: la cara oculta de la modernidad*. Barcelona: Península.
- (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- (2016). El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto. *Revista Telar* ISSN 1668-3633, (6), 7-38. Disponible en: <http://revistatar.ct.unt.edu.ar/index.php/revistatar/article/view/168>

RODRÍGUEZ, Lidia (2008). Educación y construcción de lo común. Reflexiones desde la historia de la educación latinoamericana. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.). *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. Serie Seminario del CEM.

RODRÍGUEZ, Simón (1749). Reflexiones sobre los defectos que vician la Escuela de Primeras Letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento. En: Maso, H. (dir.). *Inventamos o erramos* (2004). Biblioteca Básica de Autores Venezolanos, 1.^a Edición, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 1-16.

——— (1842). Sociedades Americanas. En: Maso, H. (dir.). *Inventamos o erramos* (2004). Biblioteca Básica de Autores Venezolanos, 1.^a Edición, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 97-180.

———(1850-1851). Consejos de amigo, dados al Colegio de Latacunga. En: Maso, H. (dir.) *Inventamos o erramos* (2004). Biblioteca Básica de Autores Venezolanos, 1.^a Edición, Monte Ávila Editores Latinoamericana, 197-229.

GARCÍA SÁNCHEZ, Bárbara (2010). Pensamiento de Simón Rodríguez: la educación como proyecto de inclusión social¹. En: *Revista Colombiana de Educación*, (59), 135-148. <https://doi.org/10.17227/01203916.600>

VILLORO, Luis (1997). *El poder y el valor*. Fundamentos de una ética política, México: FCE-El Colegio Nacional.

Datos de autor

LUCIANO AGÜERO

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Maestrando en Educación por la misma casa de estudios. Miembro colaborador del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES-UNICEN), miembro del Grupo de Investigación: Teoría Crítica de Educación, Democracia y Ciudadanía, dirigido por la Dra. Margarita Sgró. Docente de Pedagogía: Escuelas Contemporáneas y Corrientes Contemporáneas de la Educación del Centro de Estudios Digitales (CEDI-UNICEN).

Fecha de recepción: 29/4/2020

Fecha de aceptación: 6/7/2020

Educación Inicial: conocimiento y transmisión cultural

Kindergarten: Knowledge and cultural transmission

Carla Victoria Dominguez. UADER | dominguezcarlav@gmail.com

Nahir Daniela Zevallo. UADER | zevallonahir@gmail.com

Resumen

En el desarrollo del presente artículo reflexionamos acerca de las relaciones de saber y de poder en el conocimiento de la Educación Inicial, preocupándonos críticamente por los debates acerca de la ruptura entre cultura infantil y adultocentrismo. Es nuestro propósito dilucidar las relaciones que se juegan cuando los adultos, docentes, seleccionamos los contenidos culturales a desarrollar en las propuestas para la Educación Inicial. Para ello presentamos una construcción teórica, crítica y reflexiva que entiende la transmisión cultural como parte de atención a lo colectivo.

Sabemos que existen relaciones de poder que se institucionalizan en las prácticas docentes, por medio de la transmisión cultural e ideológica. La finalidad del presente trabajo es desnaturalizarlas y cuestionarlas para comenzar a pensar un proyecto educativo emancipador, fundamentado en la diversidad como valor de una sociedad.

Palabras clave: infancia, poder, adultocentrismo

Abstract

In the present article, we reflect on the relationship between knowledge and power in kindergarten.

We are focusing on the debates about the rupture between child culture and the Adultcentrism, with the purpose of clarifying the relations that we, adults and teachers, exercise when selecting the cultural contents for the kindergarten. In order to do it, we present a theoretical, critical and reflective proposal that understands cultural transmission as part of the attention to the collective.

We believe that there are power relations that are institutionalized in the teaching practices, through the cultural and ideological transmission. The purpose of this work is to deconstruct and question these practices to start thinking about an emancipatory educational project based on diversity as a value of the society.

Keywords: childhood, power, adultcentrism

La Educación Inicial se conforma en Argentina como el primer nivel del sistema educativo, constituyéndose como un derecho de las niñas y los niños de 45 días a 5 años y de sus familias. Los docentes, como agentes del Estado, somos profesionales garantes de dicho derecho, al asumir la responsabilidad ética y política de la educación como transmisión cultural.

Los tiempos actuales de neoliberalismo acelerado han llevado a propiciar la exaltación de la individualidad y la meritocracia como un valor de superación personal, olvidando la importancia de la construcción colectiva de conocimientos emancipadores. Esta situación nos invita a reflexionar críticamente sobre la educación que deseamos construir para nuestras infancias y con ella las concepciones que subyacen en nuestras prácticas docentes; los modos de ver las infancias, la cultura, el poder, el lugar del adulto en la sociedad y en la educación, se vuelven centrales al momento de pensar la transmisión cultural para los recién llegados.

A partir de la conceptualización de infancia planteada por Kohan (2007), la comprendemos como la iniciación a la vida en sociedad y a la vida política; en términos cronológicos es la primera etapa de la vida humana y, en relación a su etimología, es la ausencia del habla. A su vez, comprendemos a las infancias como sujetos políticos y sujetos de derechos, entendiendo el compromiso y deber de la sociedad y del Estado para con ellas, en diálogo con una justicia social equitativa.

Cuando las nuevas vidas llegan a una sociedad, son recibidas por diferentes instituciones, que las enlazan e inscriben haciéndolas parte de ellas y del mundo cultural. Tal es así que el poder que ejercen las diferentes instituciones penetra en el cuerpo de las personas y más aún en el de las niñas y los niños, en su subjetividad y en su forma de vida. En este sentido, retomamos el concepto de poder planteado por Foucault (1980) como una relación omnipresente en todos los campos de la sociedad, el poder es múltiple, multidireccional, móvil e inestable. No se transmite, sino que se ejerce en las relaciones asimétricas o desiguales, buscando determinados fines u objetivos en la producción de subjetividades, saberes y prácticas. Al hacer referencia a este juego de poder, no hablamos en términos de represión, sino en la delimitación de lo pensado y esperable socialmente del comportamiento y accionar de las y los niñas/os, como efecto social de dicho poder.

Bustelo plantea, desde una mirada crítica, que la infancia:

comprende la producción de discursos destinados a conformar las subjetividades intervinientes en él. Por ello, aun siendo un campo que se podría presumir definido, es propenso a ambigüedades que ocultan relaciones sociales de dominación, lo que conduce a imprecisiones que se podría afirmar que no son inocentes. (2007: 23)

Comprendemos así cómo el mundo adulto y los medios masivos de comunicación generan en las niñas y los niños creencias y modos de hacer, pensar y sentir, perdurable en las relaciones sociales, los cuales configuran y en cierto modo condicionan los estándares de vida *esperables* para las infancias, ofreciendo a tra-

vés del mercado y creado en torno a la niñez, un consumismo no solo de productos sino también de cultura e ideología.

La sociedad actual demuestra una aparente preocupación pública por las infancias, encubriendo las verdaderas intencionalidades tanto de la industria cultural como el modelo de sociedad deseada por el mundo adulto. ¿Cuál es la representación de la sociedad actual sobre las infancias? De manera frecuente escuchamos frases como *las niñas y los niños son el futuro, los futuros ciudadanos, ¿qué querés ser cuando seas grande?* Las niñas y los niños son vistos como sujetos inacabados en condición de preparación para ser adultos y cuando lleguen a la adultez podrán integrarse a la verdadera vida social y ser respetados como ciudadanos.

Una sociedad adultocéntrica opera así para proyectar y reproducir el mismo orden social, para mantener el control, por esto no altera las relaciones asimétricas de poder entre adultos y jóvenes, o las niñas y los niños, o entre mujeres y hombres. (UNICEF, 2013: 19)

Mientras los adultos ponemos condiciones de futuro, adormecemos las infancias que ya son y están siendo parte de la sociedad y traen consigo la posibilidad de interpretar la cultura que les transmitimos para recrearla a partir de sus nuevas y múltiples experiencias de vida.

En cada decisión que tomamos, en cada palabra que enunciamos, nos encontramos posicionándonos ideológicamente. La ideología es ineludible de todo discurso humano y está estrechamente relacionada con el modelo de sociedad deseada, los comportamientos sociales esperables y con la forma de entender el mundo que poseemos. Es a partir de la ideología que construimos nuestra opinión y subjetividad, los modos de ser y las creencias no son inventos, sino condicionados socialmente.

A partir de lo hasta aquí planteado nos preguntamos: ¿Cómo la educación puede permitir de-construir los pensamientos de sentido común dominantes en la sociedad? Es importante proyectar una visión de la educación desde las perspectivas de las infancias, en un proyecto pedagógico y político común de sociedad, donde eduquemos en la construcción de lo común como progreso y mejora social de todos, donde lo diverso sea parte de lo común y la igualdad parte de lo humano.

Adriana Puiggrós (1984) plantea que el trabajo de la educación tiene que ver con la transmisión de cultura, pero ¿qué cultura?, ¿quién válida la cultura?, ¿qué cultura queda por fuera de la escuela? En la cotidianidad escolar los docentes creamos cánones culturales que consideran que las niñas y los niños deben conocer y estudiar en determinada edad escolar. Nos constituimos como mediadores culturales entre la industria del mercado, la sociedad, la cultura popular, lo estético y la educación. Así nuestras planificaciones esbozan un *ofrecer a las niñas y los niños nuevos horizontes culturales* sin un proceso de reflexión crítica sobre qué cultura o culturas validamos y cuáles excluimos.

En este sentido, en consonancia con la transmisión cultural, es preciso revisar la vida cotidiana escolar como espacio de construcción de subjetividades y subjetividad social reconociendo la estrecha relación entre lo individual y lo colectivo en la perpetuación de los discursos ideológicos. Como plantea Cullen (2004: 164)

(...) atender a la vida cotidiana es atender a las prácticas sociales, en oposición a las prácticas políticas, pero como formas de sutiles prácticas ideológicas, donde se ejerce, desde determinados saberes con eficacia, el control social sobre la vida, los cuerpos, las singularidades, las acciones de los individuos. Se trata de indagar el campo donde operan los saberes su verdadera alianza con los poderes.

Reflexionar sobre la vida cotidiana escolar también nos permite revisar y criticar no solamente los contenidos que seleccionamos, sino los enfoques teóricos desde los cuales nos posicionamos para construir estrategias de enseñanza ya que en nombre del dispositivo pedagógico «se construyen discursos y prácticas bajo la idea de *formar* al sujeto según un *deber/ser* establecido, sin análisis suficiente de las limitaciones inherentes al moldeamiento de la subjetividad» (Follari, 1997: 8), que influyen permanentemente en la construcción social y determina capitales culturales.

En distintos campos sociales, en términos de Bourdieu (1975), las personas nos desenvolvemos a partir del interjuego de diferentes capitales, en el presente escrito nos posicionamos en la lectura y reflexión de la construcción del capital cultural que propicia la transmisión en las instituciones educativas.

Adherimos a lo planteado por Bourdieu y Passerón (1979) en cuanto entendemos al capital cultural como la acumulación de saberes propios de la cultura de una clase social, que heredada o adquirida mediante la socialización tiene mayor precio en el mercado simbólico cultural. ¿Alguna vez los docentes nos cuestionamos si aquello que enseñamos y transmitimos como saberes culturales tiene algún precio en el mercado?, ¿verdaderamente los contenidos que enseñamos les servirán a las niñas y los niños para desenvolverse de manera autónoma en una sociedad que demanda saberes socialmente validados?, ¿los contenidos culturales que seleccionamos responden a las lógicas del mercado cultural o atienden a la construcción de lo colectivo?

Cotidianamente los docentes tomamos decisiones didácticas, pedagógicas y culturales. Ofrecemos a las niñas y los niños un recorte de la realidad que consideramos pertinente y del cual deben apropiarse para poder vivir en nuestra sociedad y nuestra cultura. ¿Quién nos confirió a los docentes el poder de determinar si una cultura es válida o no? Continuamente, al seleccionar un recorte cultural para llevar a las salas, estamos asumiendo una postura política, ética e ideológica. Al respecto, Nemirovsky (1999: 121) sostiene que:

el maestro es quien tiene los elementos necesarios para definir que trabajar en el aula (...) él es quien puede establecer prioridades y criterios que guíen las decisiones y quien tiene la fundamentación pertinente para tomarlas, además de que solo él puede interpretar los lineamientos de los documentos curriculares, apegándose a ellos más o menos según su propio criterio.

Como docentes contamos con la experticia en nuestra labor fundamentada en recorridos teóricos, pero también construida a partir de una mirada reflexiva de la sociedad, los sujetos de derecho, educación, ideología y poder que ejercemos en la sociedad al enseñar. Así mismo, reconocemos que «ha habido sociedades sin escuelas, pero no sin educación. Esta cumple una función socialmente imprescindible, como es la de reproducir la normativa social vigente y establecer la pauta bajo la cual las nuevas generaciones continúan a las anteriores» (Follari, 1997: 13). Pero es durante el desarrollo del presente escrito que pretendemos poder poner en reflexión y tomar conciencia de la transmisión ideológica y cultural que los docentes diariamente ejercemos con las niñas y los niños, las familias y las comunidades a partir de las decisiones que tomamos según criterios no azarosos sino fundados en nuestra formación docente continua.

Pensemos si las prácticas cotidianas que desarrollamos en las salas de educación inicial, donde recibimos a los *recién llegados*, en términos de Hannah Arendt, representa para la humanidad la posibilidad de cambios, de atenuar lo ya establecido socialmente, la continuidad y justificación del status quo, si realmente podemos corrernos de nuestra posición adulta egocéntrica, para reconocer en las niñas y los niños la oportunidad de cambio que traen consigo las nuevas generaciones y depositar en ellos la confianza de la transmisión cultural aceptando las recreaciones y cuestionamientos que pueden proponer para construir una nueva sociedad. Es necesario corrernos de la eterna promesa de *las niñas y los niños son el futuro* y pensarlos en el hoy, en el presente siendo parte activa de la realidad social.

Asimismo, pensar si la escuela hoy es un lugar de disfrute estético del arte y la cultura en sus múltiples formas, si propicia espacios de reconocimiento de lo intercultural y su importancia en la construcción de lo colectivo, si les permite a las niñas y los niños ser parte activa del presente y de su propia realidad social. Al respecto Michèle Petit enuncia: «Esta educación pide también (...) una articulación entre artes de hacer, una verdadera cultura de la cooperación en la que cada uno respete la personalidad del otro, su punto de vista, y aprenda a conocerlo» (2015: 191).

A lo largo del desarrollo de este escrito, luego de entrelazar las diferentes categorías teóricas que propiciaron nuestra reflexión, nosotras, como educadoras, podemos dar cuenta de que la educación inicial es un lugar oportuno para de-construir el pensamiento hegemónico dominante en la sociedad. Para comenzar a educar en pos de ello, es necesario que los adultos reconozcamos la perpetuación de las relaciones asimétricas, necesarias para la educación de las infancias, pero

dando lugar al reconocimiento del poder que ejercemos los adultos en la sociedad. Desnaturalizar las imposiciones arbitrarias nos permite respetar los tiempos de infancias que necesitan las niñas y los niños para su crianza y educación.

Solo a partir de ello podremos comenzar a generar un proyecto educativo y político que posibilite a las infancias ser sujetos de derecho, revisitar la educación como otra manera de pensar la cultura, en la cual las prácticas artísticas dialoguen con las ciencias, la sensibilidad y la inteligencia, para leer la realidad en su complejidad. Considerar a este niño sujeto de educación en sus múltiples dimensiones, estimular la creatividad, ampliar el campo de la imaginación, afinar la sensibilidad y así experimentar diferentes puntos de vista, que pueda construir una mirada personal, una posición activa, en la que prevalezca el respeto y valoración de los otros.

Desde nuestra configuración docente, como trabajadores implicados en la producción de conocimientos, buscamos ofrecer a las niñas y los niños espacios de construcción de capital cultural que les permitan no reproducir sino crear nuevas formas de mirar, comprender lo desconocido y la experiencia humana desde una mirada sensible y estética.

Te presento a aquellos que te han precedido y el mundo del que vienes, pero te presento también otros universos para que tengas libertad, para que no estés demasiado sometida a tus ancestros. Te doy canciones y relatos para que te los vuelvas a decir al atravesar la noche, para que no tengas demasiado miedo de la oscuridad y de las sombras. Para que puedas poco a poco prescindir de mí, pensarte como un pequeño sujeto distinto y elaborar luego las múltiples separaciones que será necesario afrontar. Te entrego trocitos de saber y ficciones para que estés en condiciones de simbolizar la ausencia y hacer frente, tanto como sea posible, a las grandes preguntas humanas, los misterios de la vida y de la muerte, la diferencia de los sexos, el miedo al abandono, a lo desconocido, el amor, la rivalidad. Para que escribas tu propia historia entre las líneas leídas. (Petit, 2015: 25)

Referencias bibliográficas

ARENDET, Hannah (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1979). *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia S.A.

BOURDIEU, Pierre (1975). *El oficio de sociólogo*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BUSTELO, Eduardo (2007). *El recreo de la infancia*. Argumentos para otro comienzo. Buenos Aires: Siglo XXI.

CULLEN, Carlos (2004). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós.

FOLLARI, Roberto (1997). *Psicoanálisis y Sociedad: crítica del dispositivo pedagógico*. Buenos Aires: Editorial IDEAS.

FOUCAULT, Michel (1978). *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de la piqueta.

———(2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI

KOHAN, Walter (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Ensayo de filosofía y educación. Argentina: Del Estante Editorial.

NEMIROVSKY, Myriam (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. Buenos Aires: Paidós.

PETIT, Michèle (2015). *Leer el mundo*. Experiencias actuales de transmisión cultural. México: Fondo de Cultura Económica.

PUIGGRÓS, Adriana (1984). *La educación popular en América latina*. Orígenes, problemas y perspectivas. México: Nueva Imagen.

Documento institucional

CHILE. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). *Superando el Adultocentrismo*. Cuatro. Julio de 2013.

Datos de autoras

CARLA VICTORIA DOMINGUEZ

Profesora de Educación Inicial, Universidad Autónoma de Entre Ríos, UADER. Especialista Docente en Educación Maternal (INFOD). Actualmente se encuentra realizando el trabajo final integrador de la Especialización en Educación Inicial, UADER. Es profesora auxiliar en la cátedra Prácticas Docentes III, Educación Inicial, Prácticas Institucionales, UADER. Docente de sección 5 años en el jardín de la Escuela Normal «José María Torres», UADER. Ha participado como expositora y tallerista en congresos y jornadas de capacitación docente. Participa activamente de espacios de extensión e investigación universitaria referido a alfabetización, planificación y didáctica de literatura.

NAHIR DANIELA ZEVALLO

Profesora de Educación Inicial, Universidad Autónoma de Entre Ríos, UADER. Actualmente se encuentra cursando la Especialización en Educación Inicial, UADER. Es docente en sección 2 años en la UENI N.º 248 «Navegantes», Colegio Plaza Mayor. Ha participado como asistente a diversos cursos, talleres, jornadas y congreso de actualización y capacitación docente.

Fecha de recepción: 30/4/2020

Fecha de aceptación: 21/6/2020

Formación de competencias farmacéuticas en el trabajo de fin de grado: 10 años de experiencia

Pharmaceutical competencies training in the final degree project: 10 years of experience

Mariano Hugo Zaragoza. UCC | zaragozamarianohugo@gmail.com

Ana María Vázquez. UCC | ana.vazquez.s@gmail.com

Resumen

El enfoque por competencias surgió como potencial respuesta a una necesidad de transformación metodológica en el ámbito educativo, ya no centrado en el docente y sus saberes transmisibles, sino en el estudiante y sus capacidades puestas en acción hacia un mundo profesional cambiante. En este sentido, la implementación de una educación basada en competencias (EBC) en las universidades requiere de estudios científicos sobre los entornos educativos de aprendizaje que propicien el desarrollo de las mismas, de los procesos en que se construyen y la dinámica que se perfila entre los actores y los campos disciplinares objeto de estudio. Una opción posible en este contexto es el estudio de los procesos de investigación conducentes a los Trabajos de Fin de Grado (TFG).

Por ello, este trabajo pretende mostrar un mapa retrospectivo sobre 10 años de desarrollo de TFG en el área de farmacia, llevados a cabo por estudiantes

Abstract

The competency-based educative focus emerged as a potential response to a necessity for methodological transformation in the educational field, no longer focused on the teacher and his communicable knowledge, but on the student and his abilities to put in action in a changing professional world. In this sense, the implementation of competency-based education in the universities requires scientific studies on the educational learning environments that promote their development, the processes in which they are built and the dynamics that emerge between the actors and the disciplinary fields under study. A possible option in this context is the study of the research processes leading to the Final Degree Projects (FDP).

Thus, this work aims to show a retrospective map of 10 years of development of FDP in the pharmacy area carried out by students of the Faculty of Chemical Sciences of the Universidad Católica de Córdoba (UCC), Argentina. In those essays the main fields of

de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba (UCC), Argentina. En ellos se identificaron los principales campos de acción, las disciplinas específicas que involucraron, las competencias que se desarrollaron y cómo se asocian estas con las competencias profesionales específicas que requiere el entorno actual.

Palabras clave: educación basada en competencias, competencias profesionales farmacéuticas, trabajos de fin de grado

action, the specific disciplines that were involved, the competencies that were developed, and how these are associated with the specific professional competencies that the current environment requires, were identified.

Keywords: competency-based education, pharmaceutical professional competencies, Final Degree Projects

I. Introducción

La educación como materia institucionalizada que se inserta y difunde hacia la sociedad ha cambiado notablemente. Dichos cambios han acelerado su dinámica, sobre todo durante la última década del siglo XX y estas primeras dos del siglo XXI. Estos cambios han sido traducidos en términos de reformas más o menos profundas impulsadas desde los estados.

Tomando desde la génesis de los cambios más significativos e influyentes a principios del siglo XX, América Latina no ha sido la excepción y ha atravesado tres fases denominadas, según Rama Vitale (2006), primera, segunda y tercera reforma:

- Primera reforma: autonomía y cogobierno. Modelo mono: político público. Responde a la formación de los estados modernos, el avance de la urbanización y la demanda de formación de nuevos profesionales. Caracterizada históricamente por la Reforma Universitaria de 1918 en Córdoba —Argentina—. Las universidades públicas amplían su cobertura educativa.
- Segunda reforma: mercantilización. Modelo dual: público-privado. La aparición de movimientos estudiantiles con sus exigencias, en contextos de nuevos escenarios políticos y económicos inestables, va decantando en la imposibilidad de dar cobertura desde lo público a la creciente masa de estudiantes que demandan un lugar en las universidades. En un contexto de libre acción del mercado se promueve la expansión, aunque al principio desordenada, de la educación privada.
- Tercera reforma: internacionalización. Modelo ternario: público-privado-internacional. Aparecen nuevas, transformadas y transformantes tecnologías de comunicación e información que provocan, a su vez, nuevas dinámicas de aprendizaje en la sociedad del saber. A partir de ello surgieron modelos de virtualización y aprendizaje a distancia. Esto obliga a las instituciones educativas a trascender las fronteras nacionales donde se asentaban sus casas matrices para anclarse en otro territorio, muchas veces sin una presencia física, a través de redes de comunicación e información.

En investigaciones posteriores, el mismo autor (Rama, 2018) declara que se está produciendo una cuarta reforma, producto de tensiones entre regulaciones normativas e innovación, de las demandas derivadas de la expansión de las ofertas en un contexto de mercados complejos y amplitud de tecnologías, en virtud de la cual los sistemas de educación universitarios tienden hacia una mayor diversidad curricular, pedagógica y de mercado.

Aun así, planteadas estas reformas en etapas, no resolvieron las cuestiones de fondo que atraviesan la educación superior, tales como autonomía, financiamiento público, gestión democrática, relación con la sociedad, inclusión social, educación a lo largo de la vida y otras. Si bien esto, en principio, constituye un

aspecto positivo, en el sentido de que están puestos sobre la mesa de discusión, hay poco acuerdo respecto a sus significados y modos de ponerlos en práctica (Días Sobrino, 2008).

En esta realidad de cambios cada vez más acelerados, cuesta sumo esfuerzo a las instituciones de educación superior (IES) objetivarlos, para poder hacer foco en situaciones observables que les permitan sentar bases firmes en un currículum destinado a formar profesionales para la próxima generación.

Es entonces que el enfoque por competencias surgió como potencial respuesta a esta dinámica y su influencia se acentuó a partir del acuerdo de Bologna en 1999, en donde se crea el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), como consecuencia de la movilidad de los estudiantes y la subsecuente necesidad de convalidar títulos frente a las demandas laborales, entre otros factores. Surge así la categoría competencia como ámbito para pensar desempeños en acción y desempeños generales, que permite pensar al titulado como un graduado de un sistema, más que como un egresado de una institución educativa particular (Vázquez, 2010).

En el área específica de la disciplina farmacéutica, la Organización Mundial de la Salud (OMS), a través de la Organización Panamericana de la Salud (OPS), conjuntamente con la Federación Internacional Farmacéutica (FIP), desde hace varios años ha venido analizando el papel del farmacéutico en los sistemas de salud (OMS/FIP, 1993), dando cuenta de la necesidad de contar con currículos que respondan a las necesidades profesionales para desarrollar este rol en el marco de un nuevo perfil del farmacéutico, que requiere una formación basada en competencias (OPS/OMS, 2016). A pesar de ello, en Argentina, la EBC es un proceso aún en incipiente desarrollo, con pocas investigaciones respecto de la formación del farmacéutico.

¿Por qué esta necesidad en la carrera de Farmacia? La profesión farmacéutica, al igual que otras del área de la salud, ha experimentado grandes cambios que han quedado evidenciados a partir de las últimas dos décadas del siglo pasado y que se relacionan con las expectativas que la sociedad tiene del farmacéutico, en donde el centro de su ejercicio profesional ya no es el medicamento en sí mismo, sino el paciente. Aún desde ambas perspectivas son fundamentales la calidad del proceso formativo, así como la excelencia de los servicios farmacéuticos integrados. Ya no solo se requieren conocimientos específicos en materia profesional, sino también de actitudes, habilidades y valores que permitan al farmacéutico de hoy insertarse en un mundo globalizado, de rápido cambio, donde el paciente es el beneficiario directo de sus acciones (OPS/OMS, 2016).

Aparece, entonces, la posibilidad de incorporar en procesos formativos de la EBC el modelo de investigaciones llevadas a cabo por estudiantes y conducentes a un TFG. En esta línea, investigadores como Gómez Parra, Serrano Rodríguez, Amor Almedina y Huertas Abril (2018) evidencian la incorporación del TFG en el sistema

universitario español como una instancia de culminación del proceso formativo y postulan que dicha incorporación fue inducida por los cambios generados a partir de la aparición y desarrollo del EEES.

Resulta oportuno señalar la incertidumbre generada en la implementación del modelo de TFG en cuanto a sus resultados. En palabras de los mencionados autores:

Los TFG constituyen, pues, una de las novedades más sobresalientes del sistema universitario español, que ha tenido que abordar, en la mayor parte de los casos desde el desconocimiento sobre cómo iban a funcionar y a desarrollarse, cuál iba a ser su repercusión a nivel académico, institucional y profesional, así como de qué manera iban a ser acogidos por el alumnado (Gómez Parra *et al.*, 2018: 372).

En concordancia con lo que plantean los autores citados en el párrafo precedente, los cambios que se iban evidenciando en las IES motivaron específicamente en nuestra Unidad Académica a estudiar, modificar e implementar un nuevo plan de estudios cuyos resultados —en términos de éxito, posibilidad de mejora o fracaso— no podrían observarse en lo inmediato de la implementación del plan de estudios, siendo prudente el testeado y evaluación en el tiempo de avance de las sucesivas cohortes de alumnos.

Uno de los cambios introducidos con esa finalidad a partir del plan de estudios 2004 de la carrera de Farmacia de la UCC fue la obligatoriedad de realizar un TFG a través del cual el estudiante sea capaz de demostrar un dominio integrado de los conocimientos adquiridos a lo largo de la carrera; que sería la primera instancia de un genuino trabajo autónomo bajo la supervisión de un profesional que cumpla el rol de director —tutor—. Además, la repetición a lo largo de la investigación del ciclo búsqueda de información-experimentación-escritura promueve en el estudiante la apropiación de competencias afines a la temática y tipo de trabajo. Este ejercicio, acompañado por la guía de un tutor, los docentes de la cátedra y las actividades intra e extra áulicas propias de la asignatura —Trabajo Final— reafirman y promueven competencias que serán útiles durante su desempeño profesional temprano y que se irán afianzando con el tiempo de ejercicio.

Cabe destacar que, como complemento del proceso de aprendizaje y formación de competencias anteriormente citado, la mayoría de los estudiantes desarrollan sus TFG incorporándose al trabajo de un equipo de investigación de la Facultad; de este modo, adquieren un plus de experiencia dado por la dinámica particular que ocurre en un proceso de investigación en equipo.

En Argentina, la incorporación de un TFG no es parte de los estándares de la carrera de Farmacia dictados por la Resolución del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología N.º 566 (2004). Por ello, se tomó una decisión a nivel institucional, intentando mirar a los nuevos modelos y enfoques educativos; en contraste con la escasa existencia de estudios científicos y experiencias en el campo farmacéutico. Sí se hallaron publicaciones sobre estudios de carácter más global o, inclu-

sive, en otros campos disciplinares distintos al de la farmacia. Dan cuenta de ello el trabajo de Vera y Briones (2014), quienes realizan una investigación sobre los procesos de tutorización y evaluación de los TFG en tres universidades públicas de España. Por su parte, en Freire Esparís *et al.* (2015) se analizan los TFG de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Santiago de Compostela en España; y en Rubio *et al.* (2016) se lleva a cabo una investigación cuya finalidad fue conocer la autopercepción de dominio que tienen los estudiantes de las competencias investigativas en el momento de la realización del TFG de Pedagogía en la Universidad de Barcelona, España.

Los conceptos vertidos precedentemente sirven como respaldo y justificación para iniciar una investigación sobre lo que ocurrió desde el dictado de la primera cohorte de la asignatura Trabajo Final en el año 2009 hasta el año 2018 inclusive. Hemos sumado experiencia en estos años transcurridos y es nuestra intención proporcionar una visión crítica de dicha experiencia.

En este sentido, se procedió a estudiar un período de 10 años de dictado de la asignatura Trabajo Final, la cual es continente del proceso de investigación del propio TFG, identificando principales campos de acción, competencias desarrolladas por los estudiantes y cómo se asocian estas con las competencias profesionales específicas que requiere el entorno actual.

II. Metodología

El estudio consistió en observar, para describir y analizar, la dinámica a lo largo de los diez años —2009 a 2018— de cursado de la asignatura Trabajo Final de la carrera de Farmacia, lo que requirió, como fuentes de información: la matrícula de los alumnos, las sucesivas planificaciones de la asignatura y los propios TFG escritos.

Se utilizó un diseño que permitió describir el fenómeno en estudio, a través del cual se midieron, de manera independiente, las categorías que, una vez integradas, permitieron identificar las competencias profesionales que se ponen en juego en el marco del TFG de la carrera de Farmacia en la UCC. Para ello, se utilizó un enfoque metodológico mixto, a través de un tipo de investigación multimétodo, que combina aspectos cualitativos y cuantitativos con predominancia en lo cualitativo (CUAL-cuan), y un diseño metodológico de tipo transformativo secuencial (DITRAS), con una fase inicial cualitativa seguida por una cuantitativa, cuyo propósito central es servir a la perspectiva del estudio, tomando en cuenta las opiniones y voces de todos los participantes (Hernández Sampieri *et al.*, 2014).

En el período estudiado se produjeron 164 TFG, dirigidos por 25 tutores. Utilizando el criterio de saturación teórica (Seid, 2017), se seleccionaron 85 de ellos, los que incluían todas las temáticas propuestas. Además, se analizaron las 10 planificaciones de la asignatura, una por cada año de cursado.

Para el análisis documental, se definió como unidad de muestra el propio TFG elaborado por cada alumno o grupo de alumnos. Utilizando la técnica de análisis

de contenido temático descrita por Díaz Herrera (2018), se examinaron los TFG en dos planos: formal y de contenido.

En el análisis formal, se recopilaron las siguientes dimensiones: año de impresión, autor o autores y título del TFG. El análisis de contenido se efectuó mediante la aplicación de dos herramientas informáticas para la construcción de tablas y el procesamiento de datos, con el objeto de hallar campos de acción relacionados al campo disciplinar principal —la ciencia farmacéutica—, identificar disciplinas específicas implicadas en el desarrollo de los TFG y, finalmente, establecer una nomenclatura de competencias puestas en juego.

Utilizando nuevamente el criterio de saturación teórica aplicado al análisis de contenido, se hallaron y nombraron los grandes campos de acción explorados durante cada proceso de investigación concluyente en un TFG. La nomenclatura fue establecida mediante el empleo de una estructura gramatical de frase significativa referenciada a la o las actividades —campo de acción— principalmente efectuadas.

Además, se recopilaron las disciplinas específicas abordadas por los estudiantes en las investigaciones llevadas a cabo, siguiendo referencias de áreas o actividades principales dentro de disciplinas relacionadas directa o indirectamente con la Farmacia.

Para la recopilación y armado de la lista de competencias involucradas en dichos TFG, fue tomado el concepto de competencia brindado por la propia OPS, estableciendo así una contextualización referencial de definición en el presente trabajo. La entidad internacional entiende que «las competencias son características (conocimientos, habilidades y actitudes) de las personas que se ponen de manifiesto cuando ejecutan una tarea o realizan un trabajo, y están relacionadas con el desempeño exitoso en una actividad laboral o de otra índole» (OPS, 2008: 18). El listado fue obtenido a través de tres procesos secuenciados:

1. Interno: el análisis de contenido permitió hallar y enunciar competencias profesionales e investigativas que el conjunto de estudiantes debió implementar y/o desarrollar durante el transcurso del proceso de investigación y escritura del TFG.
2. Externo: por existir un documento específico para la educación en Farmacia, fue consultado el documento denominado Plan Básico de Educación Farmacéutica y Competencias del Farmacéutico para la práctica profesional publicado por la OPS (2016), el cual evidencia la necesidad de un aprendizaje que fomente la incorporación en conjunto de 30 competencias profesionales e investigativas.
3. Sistemático: ambos listados fueron insertos en una matriz de análisis para buscar repeticiones o similitudes en la descripción —nomenclatura—, con el fin de hallar un listado único de competencias requeridas.

Obtenido el listado final de competencias, se aplicaron dos análisis multivariados de corte descriptivo: un análisis por correspondencias multivariado y un análisis de conglomerados con distancia Jaccard. El propósito del análisis por correspondencias fue encontrar un conjunto de factores para construir un plano en el cual pudieran proyectarse los TFG y las competencias, de manera que se pudieran encontrar tipologías de TFG en función de sus relaciones con las competencias esperadas o requeridas para el profesional farmacéutico. Por su parte, el análisis de conglomerados se realizó con la finalidad de analizar el patrón de asociación de los TFG en función de las competencias (dendograma). En ambos casos se utilizó el programa Infostat® v2019 con licencia paga.

III. Resultados

Durante el análisis de contenido de los TFG se hallaron 8 campos de acción en donde se focalizaron los trabajos de investigación de los estudiantes. En ningún caso se halló uno que abrevara de todos campos de acción en conjunto. En la tabla 1 se muestran los campos de acción y su frecuencia de aparición en los TFG.

Campo de acción	Frecuencia de aparición en los TFG
Procesos industriales y oficinales	34
Relación entre productos sanitarios y sus usuarios	48
Educación farmacéutica	22
Aspectos regulatorios	22
Medio ambiente	19
Cultura y sociedad	19
Productos innovadores	31
Modelos farmacocósmicos-biológicos	14

Tabla 1: Campos de acción y su frecuencia de aparición en los TFG.

Además, se determinaron 29 disciplinas específicas relacionadas, en mayor o menor medida, a la Farmacia: Análisis Farmacéutico, Atención Farmacéutica, Microbiología Farmacéutica, Biología, Farmacobotánica, Calidad Farmacéutica, Calidad Sensorial, Cinética Química, Comportamiento Animal, Ecología y Ambiente, Estadística, Etnomedicina, Farmacia Hospitalaria, Farmacobotánica, Farmacogenética, Farmacología, Farmacocósmica, Farmacotecnia, Fisicoquímica, Fisiología, Higiene y Microbiología, Ingeniería Agronómica, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Industrial, Legislación Farmacéutica, Química Analítica, Química Biológica, Zoología y Psicología.

La matriz final obtenida en el proceso sistemático mostró un listado de 48 competencias —entre profesionales e investigativas— que un profesional farma-

céutico debiera de poseer para un ejercicio profesional en este contexto. Las mismas se exponen en la tabla 2.

N.º	Competencias
1	Desarrollar políticas públicas de salud relacionadas con el medicamento.
2	Implementar políticas y programas de salud relacionadas con el medicamento.
3	Definir y actualizar reglamentaciones y directrices de práctica farmacéutica.
4	Contribuir a la protección de la salud y seguridad de la población y del medio ambiente.
5	Planificar, gestionar y evaluar los servicios farmacéuticos de forma integrada a las Redes Integradas de Servicios de Salud (RISS) y al sistema de salud.
6	Realizar la selección de medicamentos, dispositivos médicos, productos sanitarios y otros insumos.
7	Realizar la adquisición de medicamentos, dispositivos médicos, productos sanitarios y otros insumos.
8	Suministrar medicamentos, dispositivos médicos, productos sanitarios e insumos esenciales.
9	Desarrollar e implementar sistemas de gestión de calidad de los productos y servicios.
10	Garantizar la disponibilidad y el uso racional de los medicamentos y otros insumos esenciales en situaciones de mitigación y prevención de desastres y emergencias sanitarias.
11	Realizar preparaciones magistrales y oficinales.
12	Realizar el fraccionamiento de medicamentos.
13	Realizar el retiro y disposición de medicamentos, dispositivos médicos, productos sanitarios.
14	Promover la salud y evaluar la situación de salud.
15	Documentar la información del paciente.
16	Proveer consejo al paciente en atención a síntomas menores y referencia a otros servicios.
17	Promover el uso racional de medicamentos.
18	Realizar gestión de la terapia y de seguimiento farmacoterapéutico.
19	Participar y realizar farmacovigilancia.
20	Promover o participar en las investigaciones en salud.
21	Gestionar y proveer información sobre medicamentos.
22	Cumplir con la legislación vigente (incluidos aspectos éticos/bioéticos).
23	Promover la educación permanente de recursos humanos (de los servicios farmacéuticos y del equipo de salud).
24	Promover el desarrollo profesional continuo.
25	Desarrollar productos nuevos.

26	Producir productos farmacéuticos, dispositivos médicos y productos sanitarios.
27	Controlar de calidad de los productos.
28	Gestionar los sistemas de aseguramiento de la calidad.
29	Promover el control y la regulación de los productos antes y después de estar en el mercado.
30	Generar nuevo conocimiento que permita manejar con mayor fundamentación el uso racional de medicamentos y en general contribuir a la educación del paciente para su empleo.
31	Colectar muestras de diversa índole y origen, ya sea en el marco de una investigación formal, como para resolver problemas del diario ejercicio profesional.
32	Diseñar instrumentos de recolección de datos dirigidos a la interacción con personas físicas, tales como entrevistas o encuestas.
33	Procesar instrumentos de recolección de datos en sus distintos formatos: tablas, fichas, gráficos, etc.
34	Reparar o supervisar profesionalmente el arreglo de equipos implicados en su quehacer profesional.
35	Iniciar, mantener y finalizar actos de comunicación con el otro.
36	Gestionar la crianza, mantención y uso responsable de organismos vivos durante procesos de investigación: animales y plantas de laboratorio.
37	Preparar y adecuar insumos para estudios de laboratorio: soluciones, patrones y material de uso general o específico.
38	Utilizar equipos e instrumentos de medición en todas sus fases: puesta en marcha, calibración y uso.
39	Comunicar eficazmente los resultados de procesos de investigación, tanto de manera oral como escrita.
40	Diseñar y ejecutar eficaz y eficientemente documentos de proceso y de procedimiento.
41	Utilizar herramientas estadísticas para estimar correspondencia entre datos recolectados y resultados hallados o esperados.
42	Explorar y utilizar herramientas de otras disciplinas diferentes a la propia ciencia farmacéutica.
43	Interactuar con otros grupos de estudio, investigación o actividad profesional.
44	Plantear hipótesis de trabajo, tanto en una investigación formal como en la actividad diaria de ejercicio profesional.
45	Realizar un procesamiento estadístico de datos.
46	Recopilar, sistematizar y analizar fuentes de información útiles para el ejercicio profesional.
47	Utilizar formato de escritura académica en procesos de presentaciones formales.
48	Utilizar lenguaje científico pertinente.

Tabla 2: Agrupamiento de competencias obtenido entre aportes de la OPS y los TFG.

El análisis por correspondencia mostró que, de las 48 competencias determinadas, solo 6 quedaron fuera del espacio de correspondencia o correlación con los TFG.

Por otra parte, tomando en cuenta la orientación general de las competencias en función del contexto o espacio de ejercicio profesional en el cual pueden ser empleadas, pudimos establecer 4 grandes grupos y determinar cuántos TFG se distribuyeron en cada uno de esos 4 grupos, a partir de lo cual se obtuvieron los siguientes resultados:

- Agrupamiento A: 33 TFG. Competencias con fuerte acento en el desempeño dentro de un laboratorio analítico en actividades de muestreo, manipulación de animales de laboratorio, operación de equipos de medición, obtención de datos y exposición de resultados.
- Agrupamiento B: 28 TFG. Competencias orientadas al cuidado de la salud de la población, a través del consejo farmacéutico al paciente y la gestión y provisión de información sobre los medicamentos en cuanto a su uso, seguridad, eficacia y eventos indeseables relacionados a su consumo.
- Agrupamiento C: 20 TFG. Competencias relacionadas a la legislación de medicamentos, tanto en su etapa de elaboración como en la de comercialización y pos comercialización, donde la calidad y la vigilancia farmacéutica son dos componentes esenciales.
- Agrupamiento D: 4 TFG. Competencias investigativas ligadas a la redacción de hipótesis, fichaje y sistematización de bibliografía, y escritura y comunicación de resultados con empleo de un lenguaje académico apropiado.

El análisis por conglomerados arrojó que los TFG se desarrollaron en torno a dos grandes grupos:

- Relacionados a la experimentación de laboratorio, con el fin de controlar calidad de medicamentos o hierbas medicinales, hallar nuevas propiedades o usos, o desarrollar nuevas fórmulas farmacéuticas
- Dirigidos al estudio de patologías y uso farmacoterapéutico de medicamentos y plantas medicinales.

Es decir, y a modo de concreción de concepto, los TFG se orientaron al desarrollo dentro del ámbito un laboratorio o al estudio de la patología y su farmacoterapia.

IV. Discusión

Las herramientas metodológicas utilizadas permitieron describir los elementos componentes del escenario de gestación y desarrollo de un proceso de investigación en términos de disciplinas utilizadas, competencias puestas en juego, orien-

tación del grupo de competencias utilizado y otros elementos; sin quedarnos en el reduccionismo de la mera descripción, sino, además, buscar asomarnos a ese medio de cultivo en el que transcurre la acción de nóveles investigadores.

En la misma línea argumental expresada, se discutieron los resultados obtenidos tras la aplicación de las herramientas metodológicas expuestas.

Campos de acción y disciplinas

Considerando un hipotético ranking de puestos, se advirtió que 3 fueron los campos disciplinares más incursionados por los estudiantes: 1) relación entre productos sanitarios y sus usuarios, 2) procesos industriales y oficinales y 3) productos innovadores; los cuales aparecen en más de 30 de los 85 TFG. Los otros 5 campos de acción quedaron atrás con una frecuencia máxima de 22 apariciones y de allí en disminución. Esta tendencia es concordante con los intereses de los estudiantes y su posterior inserción laboral. En este sentido, a partir de sondeos efectuados por la propia asignatura se ha podido observar que los nóveles profesionales, inicialmente, desarrollan su actividad profesional sobre todo en ámbitos de la industria farmacéutica —desarrollo y elaboración de productos sanitarios— y la farmacia oficinal comunitaria —expendio de productos sanitarios y consejo al paciente—. Nos llama la atención la escasa tendencia a incursionar en el ámbito del medio ambiente —frecuencia de aparición en 19 TFG— en tiempos en que, más allá de las modas, la responsabilidad sobre su conservación debe ser cultivada desde los inicios del proceso formativo.

Respecto de las disciplinas, el uso de los saberes aportados por cada una constituye una herramienta esencial en el proceso constructivo de un TFG, que busca la pluridisciplinariedad. No fue medido el grado de uso que cada estudiante hizo de cada disciplina, puesto que ello implica un proceso de desarrollo metodológico y de análisis que excede los objetivos planteados en la presente investigación, si bien no deja de ser un interrogante a responder a futuro. Sí podemos afirmar que la necesidad de acudir a dichas disciplinas por parte de cada alumno investigador dependió centralmente de la temática elegida y la línea de investigación en la que se inserta el director o codirector de cada TFG. Estas disciplinas resultaron subordinadas a la Farmacia en el contexto de investigación marcado por la asignatura que contiene al TFG, sirviendo sus saberes y aportes para completar la construcción y otorgar solidez a las investigaciones llevadas a cabo.

Análisis de contenido y análisis por correspondencia

La tabla de 48 competencias deseables para el profesional farmacéutico no pretende ser, bajo ningún aspecto, un canon inmutable y menos aún, universal. Constituye una escena del paisaje actual que sirve de marco hoy para la formación de profesionales de la próxima generación.

Durante el proceso de investigación conducente al TFG, consideramos que no desarrollar, seis de las 48 competencias determinadas es un punto a tener en cuenta para futuras planificaciones de la asignatura; lo cual no implica diseñar y ejecutar estrategias para alcanzar el 100 % sin ninguna otra razón que la completitud del universo propuesto, sino la de ofrecer a los estudiantes el abanico completo de ofertas de investigación que permitan el mejor desarrollo de aprendizaje posible.

El análisis por correspondencia mostró además que no todos los estudiantes echaron mano de todas las competencias: poco más del 95 % exploraron con mayor acento competencias relacionadas al manejo analítico, cuidado de la salud y marco normativo. El resto desarrollaron con exclusividad competencias investigativas. Esto no evidencia que las mencionadas competencias investigativas no se hayan aplicado en la totalidad de las investigaciones, sino que, al menos con los datos disponibles, no hay aún en estos TFG un peso significativo orientando al futuro profesional a la rama de la investigación, lo que abre una señal de alerta para el futuro diseño del currículum universitario, en pos de lograr un balance más armónico entre las competencias a desarrollar.

Análisis por conglomerados: orientaciones de los TFG

Respecto de la orientación de los trabajos —surgida de la interpretación del análisis por conglomerados—, es de esperar que se den de esa manera, ya que así se ven reflejadas las actividades profesionales reservadas al título de farmacéutico contempladas en la norma vigente para la República Argentina (Resolución del Ministerio de Educación N.º 1254, 2018). En ella se describen cinco actividades reservadas al título de farmacéutico, que abarcan el diseño, desarrollo, elaboración, dispensa, control de uso adecuado y seguimiento farmacoterapéutico de productos farmacéuticos; como así también el auditar y certificar los aspectos farmacéuticos de los ambientes donde se realicen dichas las actividades. Creemos pues estar en la senda correcta respecto de la orientación de los trabajos de investigación, aunque no consideramos este espacio como un entorno cerrado a los cambios que pudieren requerirse.

V. Conclusiones

Formar estudiantes bajo la concepción de la EBC no es sencillo, como no lo ha sido bajo ninguno de los modelos de enseñanza-aprendizaje que se fueron imponiendo. Pero ello no significa que no sea una opción viable. Las metodologías de análisis permitieron elaborar un mapa retrospectivo sobre el uso de un TFG como herramienta para el dictado de una asignatura, pero también como un motor generador de habilidades necesarias para el ejercicio profesional, que se irán decantando en gradación acorde al propio uso que el profesional le dé en el contexto laboral en que le toque desempeñarse.

El presente proceso de investigación no está cerrado, pero sí abre una puerta a futuras experiencias de investigación que contribuyan a la formación de un profesional munido de estrategias de intervención y transformación positiva del contexto social y su población foco: los pacientes.

Referencias bibliográficas

DÍAZ HERRERA, Claudio (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. [Consulta: 22 de abril de 2020]. Disponible en: https://scholar.google.es/scholar?as_ylo=2016&q=t%C3%A9nicas+de+an%C3%A1lisis+de+contenido&hl=es&as_sdt=0,5

DIAS SOBRINHO, José (2008). Cambios y reformas en la Educación Superior. En: C. Tünnermann Bernheim (Ed.) *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 95-140). Cali, Colombia: Multimedios PUJ.

FREIRE ESPARÍS, María Pilar; Rosario, Díaz Vázquez; Fidel Martínez Roget; José Manuel Maside Sanfiz; María Luisa Del Río Araujo y Emilia Vázquez Rozas (2015). Valoración del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Trabajo Fin de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 13 (2), 323-344.

GÓMEZ PARRA, María; Rocío Serrano Rodríguez; María Isabel Amor Almedina y Cristina, Huertas Abril (2018). Los Trabajos de Fin de Grado (TFG) como innovación en el EEES. Una propuesta de tarea colaborativa basada en la tutoría piramidal. *Educar*, 54 (2), 369-389. [Consulta: 1 de abril de 2020]. Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/view/v54-n2-gomez-serrano-amor-huertas/429046>

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; Carlos Fernández Collado y Baptista Lucio, Pilar (2014). *Metodología de la Investigación* (6.ª Ed.). México D. F., México: Mc Graw Hill Educación.

Organización Mundial de la Salud/Federación Internacional Farmacéutica -OMS/FIP- (1993). El papel del farmacéutico en el sistema de atención de la salud: Atención Farmacéutica. [Consulta: 25 de marzo de 2020]. Disponible en: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_docman&view=download&alias=793-el-papel-farmaceutico-sistema-atencion-a-salud-informe-reunion-oms-toki-3&category_slug=vigilancia-sanitaria-959&Itemid=965

Organización Panamericana de la Salud. (2008). Sistemas de salud basados en la Atención Primaria de Salud. Estrategias para el desarrollo de los equipos de APS. [Consulta: 19 de marzo de 2020]. Disponible en: https://www.paho.org/hq/dmdocuments/2010/APS-Estrategias_Desarrollo_Equipos_APS.pdf

Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud -OPS/OMS-. (2016). Plan Básico de Educación Farmacéutica y Competencias del Farmacéutico para la práctica profesional. [Consulta: 19 de marzo de 2020]. Disponible en: http://www.comae-fac.org.mx/wp-content/uploads/2017/06/PLAN_BASIC0_y_COMPETENCIAS_con_signatarios-%C3%BAltimo-08-11-16.pdf

RAMA VITALE, Claudio (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (46), 11-24.

RAMA, Claudio (2018). La nueva reforma universitaria de la diversidad académica: de la diferenciación institucional y la regulación pública a la diversidad académica. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (13), 64-76.

RUBIO, María José; Mercedes Torrado; Carolina Quirós y Robert Valls (2016). Autopercepción de las competencias investigativas en estudiantes de último curso de Pedagogía de la Universidad de Barcelona para desarrollar su Trabajo de Fin de Grado. *Revista Complutense de Educación*, 29 (2), 335-354.

SEID, Gonzalo (2017). La pluralidad de procedimientos para alcanzar validez en las investigaciones cualitativas. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, (12), 41-55 [Consulta: 27 de abril de 2020]. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5694543>

VÁZQUEZ, Ana María (2010). El trabajo por competencias en las carreras de Farmacia. En: E. Bambozzi y C. Ávila (Comp.), *Ingreso a la educación superior universitaria, docencia y currículo por competencias* (pp. 45-65). Córdoba, Argentina: Ediciones del Copista.

VERA, Jesús y Elena, Briones (2014). Elementos clave del proceso de tutorización y evaluación del TFG: análisis y resultados en la UVA y la UC. En: *I Congreso Interuniversitario sobre el Trabajo Fin de Grado* (335-345). Bilbao, España: Universidad del País Vasco.

Documentos institucionales

Resolución N.º 566/2004 [Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología]. Títulos de Licenciados en Farmacia. 17 de junio de 2004.

Resolución N.º 1254/2018 [Ministerio de Educación de la Nación]. Alcances del título. Determinación. 18 de mayo de 2018.

Datos sobre autores

MARIANO HUGO ZARAGOZA

Farmacéutico, con desempeño en el Hospital Florencio Díaz (Ministerio de Salud de la Provincia de Córdoba). Magíster en Administración de Servicios de Salud. Se desempeña como docente en el ciclo básico y ciclo de especialización profesional de la carrera de Farmacia, de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba. Doctorando en el doctorado en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba.

ANA MARÍA VÁZQUEZ

Farmacéutica, especialista en Docencia Universitaria y magíster en Docencia Universitaria. Doctora en Ciencias Agropecuarias. Docente en el ciclo de especialización profesional de la carrera de Farmacia de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba. Investigadora *full time* en esta misma facultad. Coordina el Posgrado en la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Católica de Córdoba.

Fecha de recepción: 30/4/2020

Fecha de aceptación: 25/6/2020

Saberes, capacidades y habilidades para la vida en común: los desafíos de la formación universitaria. Desde las inquietudes gramscianas a las problemáticas de la educación y el trabajo en el siglo XXI

Knowledge, skills and abilities for life in common: the challenges of university education. From Gramscian concerns to the problems of education and work in the 21st century

Sandra Carli. CONICET, IIGG, UBA | smcarli@gmail.com

Resumen

Este ensayo aborda los desafíos de la formación universitaria, en un contexto signado por la pandemia que ha dado visibilidad a ciertas problemáticas estructurales y tendencias globales. En primer lugar, del pensamiento de Antonio Gramsci, se retoma su propuesta de formación en habilidades intelectuales y técnicas planteada en la primera mitad del siglo frente a la expansión de la sociedad industrial. En segundo lugar, a partir de los aportes de Perla Aronson desde la sociología del conocimiento, se sitúan los debates vinculados con la tensión en la universidad entre la transmisión de saberes y el desarrollo de habilidades transferibles en el siglo XXI, signado por el capitalismo financiero, la aceleración tecnológica y las transformaciones del mundo del trabajo. Se postula la relevancia formativa de la universidad como espacio de transmisión de saberes y desarrollo de capacidades y habilidades para la intervención pública frente a las circunstancias inéditas del presente que ponen en cuestión los modelos de desarrollo.

Palabras clave: formación universitaria, saberes, habilidades

Abstract

This essay addresses the challenges of university education, in a context marked by the pandemic that has given visibility to certain structural problems and global trends. In the first place, from the thought of Antonio Gramsci, his proposal for training in intellectual and technical skills raised in the first half of the 20th century is taken up in the face of the expansion of industrial society. Secondly, based on the contributions of Perla Aronson from the sociology of knowledge, there are debates related to the tension in the university between the transmission of knowledge and the development of transferable skills in the 21st century, marked by financial capitalism, technological acceleration and transformations in the world of work. The formative relevance of the university is postulated as a space for the transmission of knowledge and the development of capacities and abilities for public intervention in the face of the unprecedented circumstances of the present that call into question development models.

Keywords: university education, knowledge, skills

Un reciente film documental titulado *Gramsci 44* narra el confinamiento de Antonio Gramsci en diciembre de 1926 por más de un mes en la Isla Ustica, perteneciente a Sicilia, antes de ser encerrado en una cárcel de Milán donde escribiría los famosos «Cuadernos de la Cárcel». La experiencia en la isla ubicada en el Mar Tirreno, a 67 Km de Palermo, en la que vivía una población de 1600 habitantes, de los cuales 600 eran presos comunes y políticos, fue particular. El film reproduce una conversación de Gramsci con otros detenidos políticos en la que plantea su visión y tarea política por delante: «Cada joven debe ser igual ante la cultura. Tenemos que desarrollar habilidades intelectuales y técnicas. Debe ser una escuela unitaria».

Esa reflexión que resulta representativa del pensamiento educativo de Gramsci, tiene una resonancia nueva al escucharla en el film, en el contexto de una conversación entre detenidos políticos preocupados por la educación en la Italia de los años 20¹. Educación que se debatía entre la denominada *Riforma Gentile*, nombrada así por el Ministro de Instrucción Pública Giovanni Gentile del gobierno de Mussolini, asentada en el idealismo neo-hegeliano, la enseñanza de las humanidades y la religión y una perspectiva meritocrática de acceso a la educación superior luego del paso por el Liceo (Gavari Starkie, 2003); y la propuesta comunista orientada a la educación política y cultural de los trabajadores, interesada en la formación profesional. Estaba como trasfondo el interés del intelectual y político italiano por dejar atrás las rémoras del país y su proyecto de poner el concepto de trabajo (en tanto actividad teórico-práctica) como principio educativo en el marco de una reforma cultural y moral en la que fraguaba la idea de educación politécnica de Marx. Promovía una escuela unitaria con nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo industrial, en la que el trabajo docente resultaba crucial, pero también el fomento a una escuela creativa que favoreciera la autonomía de los jóvenes, autonomía que no debía ser monopolio de la universidad. Se trataba de la emancipación de las clases subalternas que demandaba un tipo de formación integral pero también unificada.

En algunos de los textos publicados en esos años, Gramsci (1926a) caracterizaba la situación de Italia, en la que se destacaba la debilidad del industrialismo, por la situación geográfica y la falta de materias primas, y el peso de la agricultura, causa de la falta de un fuerte proletariado; después de la Primera Guerra Mundial se produciría una acumulación de experiencias. En otro texto de ese año (1926b) sostenía que la gran densidad de la población rural tenía puntos de contacto con la situación rusa y que el peso de la Iglesia y su llegada a los sectores rurales requería entonces revisar la actuación política pero también educativa del Partido Comunista, que debía ser no solo un partido de obreros, sino también de intelectuales y campesinos.

Luego del confinamiento en Ustica, Gramsci fue trasladado primero a la cárcel de Milán, luego a la de Roma donde en 1928 es condenado a 20 años de prisión y finalmente a la cárcel de Turi di Bari. La publicación de los llamados *Cuadernos*

de la Cárcel, escritos entre 1929 y 1933 revela entre tantos temas, preocupaciones vinculadas con un momento histórico del comunismo internacional y de la situación del fascismo en Italia, pero que tiene una particular resonancia hoy. Uno de los últimos cuadernos que escribe es el cuaderno 11, cuyo asunto principal es la concepción del marxismo como filosofía de la historia, la filosofía de la práctica. A partir de la crítica de un libro de Bujarín, titulado *Ensayo popular de Sociología*, Gramsci retoma las principales categorías de sus escritos previos (sentido común, bloque histórico, papel de los intelectuales, entre otras) pero se detiene en algunos tópicos que refieren a los debates abiertos en los años 30 vinculados con las transformaciones científicas y técnicas que interesa recuperar aquí.

En el cuaderno 11 Gramsci realiza una reivindicación del marxismo como filosofía histórica, no metafísica, antidogmática y reacia a las explicaciones de las causas últimas; destaca la actividad crítica, reclama prestar atención al lenguaje metafórico y a las transformaciones de los significados y a las particularidades de la vida social; esa filosofía histórica es entendida como conjunción de distintas filosofías y disciplinas, incluido el sentido común. A partir de esta visión de la filosofía piensa la acción política. «La filosofía de la praxis es el “historicismo” absoluto, la mundialización y terrenalidad absoluta del pensamiento, un humanismo absoluto de la historia. En esa línea es en la que hay que excavar el filón de la nueva concepción del mundo» (Gramsci, 1985: 115-6). Discute con las visiones restringidas de las ciencias físico-naturales, con la sociología y las miradas centradas en las estadísticas, y aboga por una «ciencia concreta» (1985: 75), que debe superar la distancia entre ciencia y vida y relacionar el pasado con lo contemporáneo, en contra de toda mirada simple centrada en la emergencia de «lo nuevo».

De allí que la categoría intelectual no refiera a una disciplina o grupo social, sino a una función, a la tarea de llevar adelante la reforma moral e intelectual, «adecuar la cultura a la función práctica» (1985: 79); el filósofo de la praxis explora el sentido común, dice Gramsci; discute las abstracciones, indaga las metáforas del lenguaje y el habla popular, es una filosofía que «no puede esquematizarse» (1985: 105); los intelectuales no tendrían un vínculo burocrático o formal con el pueblo-nación, sino «en virtud de una adhesión orgánica en la que el sentimiento-pasión se hace comprensión y, por tanto, saber (no de un modo mecánico sino vivo)» (1985: 201), fuente genuina de toda representación política.

Volviendo a su preocupación en Ustica, sobre la formación de habilidades técnicas e intelectuales en los jóvenes, en el cuaderno 11, años después, Gramsci realiza una serie de distinciones entre lo técnico, lo filosófico, lo político, incluido lo didáctico, que tiene sentido revisar. En primer lugar, cuestiona lo que se entiende por «instrumentos técnicos» e «instrumentos científicos», desde una visión política limitada a la historia de la ciencia y de la técnica. Afirmar entonces que «los principales «instrumentos» del progreso científico son de orden intelectual (y también político) y metodológico» (1985: 95-96) y que, como sostuvo Engels,

son adquiridos. En segundo lugar, se detiene en «la labor técnica del pensamiento», «la técnica del pensar», como cuestión central en una filosofía de la praxis. Se preguntaba: «¿Es posible separar el hecho técnico del hecho filosófico? Se puede separar con fines prácticos didácticos. Y de hecho hay que señalar la importancia que tiene la técnica del pensamiento en la construcción de los programas didácticos» (1985: 150). Para Gramsci «la técnica del pensamiento, elaborada como tal, no creará ciertamente grandes filósofos, pero dará criterios de juicio y de control y corregirá los yerros del modo de pensar propio del sentido común» (1985: 150). Quedaba claro entonces que no se trataba de una formación técnica de los jóvenes dissociada de una formación intelectual y moral.

¿Qué alcance tiene hoy la propuesta de Gramsci de desarrollar en forma conjunta habilidades intelectuales y técnicas en la juventud, en plena sociedad postindustrial en la que arrecian las desigualdades estructurales y las transformaciones del trabajo, que sufren el impacto de la revolución tecnológica y la financiarización de las economías, con la consecuente declinación de los enfoques sociales y productivos? Cabe recordar el texto de Gibbons *et al.* (1994), que estableció una distinción entre el modo 1 de producción de conocimiento, propio de la sociedad industrial, y el modo 2, de la sociedad posindustrial; mientras en el primero dominaron las perspectivas humanistas ilustradas, el surgimiento de la ciencia, el conocimiento disciplinar, la relevancia de universitarios y científicos y la diferencia entre trabajadores manuales e intelectuales, en el segundo adquirió protagonismo la sociedad de la información y el conocimiento, el conocimiento transdisciplinar y la figura de los «trabajadores del conocimiento». De cierta manera el conocimiento parece constituirse en un elemento presente en todo tipo de trabajo, pero por otra parte queda asociado al trabajo, a un nuevo tipo de producción, y no como elemento intelectual.

La reflexión de Gramsci sobre el trabajo y la formación pueden resignificarse en un escenario de avance de los procesos de automatización, la inteligencia artificial y la aceleración tecnológica, con consecuencias en la destrucción de diverso tipo de empleos, y de expansión del trabajo virtual. Sostenía que «los nuevos métodos de trabajo son indisolubles de un determinado modo de vivir, de pensar y de sentir la vida» (Gramsci, 1987: 206); si esa tesis le servía para auscultar los modos de disciplinamiento industrial o la intromisión en la vida privada de los trabajadores por parte de las empresas (control del consumo de alcohol o de la vida sexual de los trabajadores), resulta sugerente para pensar en sus rasgos actuales, acentuados en un contexto de pandemia en el que el *homeworking* o teletrabajo erosionan las fronteras entre lo público y lo privado y propician nuevos modos de control laboral en lugares «remotos».

Tanto en el actual enfoque en «competencias», como en los estudios sobre las transformaciones del mundo del trabajo, predomina el uso de las nociones de habilidades, capacidades, competencias, aunque con alcances diferentes. El llamado «enfoque en competencias» ha dado forma a reformas educativas de dis-

tintos países, financiado por organismos internacionales, con una ascendencia gerencial empresarial; lanzadas por el Banco Mundial en 1991 las competencias para el nivel medio superior y para la modalidad tecnológica, han llegado a expandirse hasta el preescolar, convirtiéndose en un «monomodelo» sin antecedentes y relevancia en la historia educativa (Moreno Moreno y Soto Martínez, 2005).

En los estudios sobre las transformaciones del mundo del trabajo, el planteo de promover la formación de «habilidades blandas», entre las que se encuentran la creatividad, la curiosidad, la originalidad, la inteligencia social y emocional, entre otras, se argumenta ante el avance de la robótica y la virtualización que sustituirá empleos y la crisis de la figura del docente como transmisor del conocimiento ante la existencia de internet (Oppenheimer, 2018). La expresión identidades «blandas» no asociadas a lo técnico sino a lo emocional, parece borrar la materialidad técnica de la que hablaba Gramsci, del mundo contemporáneo, o en todo caso esas habilidades dependen del desarrollo tecno-empresarial y no se piensan como habilidades a ser adquiridas como parte de un proceso formativo con aspiraciones más generales. Las habilidades se inscriben en buena medida en el dominio de una racionalidad emocional a poner en juego en el mundo laboral y se divorcian de la cuestión intelectual que preocupaba a Gramsci para el conjunto del pueblo, por lo tanto, de los y las trabajadoras.

Estas tesis sin embargo, cuyos portavoces son las organizaciones internacionales con su mirada de las tendencias globales y expertos y expertas que estudian el cambio tecnológico y anticipan los escenarios de futuros inmediatos y mediatos, no suelen prestar atención a la temporalidad presente de los ámbitos laborales y de las instituciones educativas, de los procesos formativos, a las formas híbridas que los caracterizan y a la coexistencia entre prácticas «tradicionales» e innovaciones emergentes, a las culturas institucionales con sus marcas históricas, experiencias y lenguajes. Si bien la lectura del carácter arrasador de ciertos cambios, como el trabajo virtual, incluye en muchos casos el reconocimiento de sus rasgos negativos (disciplinamiento, desregulación, alienación, entre otros), en términos generales persiste cierta fascinación acrítica y homogeneizadora, que impide dar cuenta de la conexión entre trabajo y formas de vida como de la heterogeneidad material y subjetiva que anida en las experiencias virtuales.

Nuevamente resulta fértil la prevención de Gramsci frente a «lo nuevo», la articulación con el pasado que perdura en el presente y la búsqueda de conexión entre ciencia y vida. En el caso de la educación virtual (innovación), en auge en estos tiempos, sabemos que se plasma en experiencias institucionales previas, coexisten entonces elementos, capas, huellas, de distintas temporalidades, y no un punto cero en la historia formativa de docentes y estudiantes. Conduce a partir de su despliegue en el contexto de la pandemia a revisar cuestiones curriculares, a pensar la interacción y el vínculo con estudiantes, a problematizar las formas de la sociabilidad, el acceso a los saberes, su transmisión y apropiación.

Perla Aronson ha explorado de modo más complejo el impacto que esas tendencias globales tanto en el campo laboral como educativo, comenzaban a tener en la universidad hacia fines del siglo XX. En un texto titulado «El “saber” y las “destrezas”. Perfil de los graduados universitarios» (2001) planteó en forma temprana los dilemas en juego en la educación superior. El texto caracteriza las ideas centrales de la reforma global de la educación superior implementada en la Argentina durante los años 90, respecto del conocimiento aplicado (transferencia a comunidad y empresas), el nuevo formato de profesional y las competencias esperadas (versatilidad, innovación, adecuación a cambios en el mercado laboral y el mundo productivo). Sostenía que esa nueva visión «altera radicalmente la pluralidad de actividades y programas que se desarrollan en la institución» (2001: 133), dando cuenta de su impacto, aún invisible, en la universidad.

El contraste entre las tendencias globales de la educación superior y la formación llevada adelante en las instituciones se tornaba problemático. Afirmaba que «el modelo excluye la singularidad de las prácticas sociales de construcción de la teoría, proceso de por sí distinto de las prácticas de producción de conocimiento-destreza, pero además no permite dilucidar el enlace entre dos formas de saber, sino que plantea el predominio de uno sobre el otro» (Aronson, 2001: 136). La tensión entre la idea de conocimiento-destreza (asociado a la demanda, atento al exterior de la universidad) y el conocimiento-teoría (con sus ritmos clásicos, ligado a las prácticas en el interior de la universidad) le permitía interrogar las propias prácticas universitarias bajo la amenaza de convertirse en «prácticas vetustas»:

¿quedaría la formación de los estudiantes en manos de los que producen conocimiento de primera categoría, es decir aquellos que trabajan en los nuevos ámbitos?, ¿llevaría esto al confinamiento de la universidad, empeñada en realizar oscuras actividades sin ninguna utilidad social a contramano del desarrollo técnico? (Aronson, 2001: 138)

Resulta interesante recuperar la palabra «confinamiento» de este fragmento del texto de la autora, como si la universidad «confinada» quedara como depósito del pasado. Aronson, atenta a las relaciones de fuerza, las tradiciones y las posiciones en y dentro de la universidad, a sus «valores acendrados», postulaba que «así como resulta imposible reducir las esferas de la vida al determinismo de cualquiera de ellas debería preservarse cierta autonomía de la cultura», «un área de independencia» de la universidad que proceda del autoexamen y de la revisión de los vínculos que establece hacia afuera (2001: 143). Frente a las orientaciones economicistas del conocimiento promovidas por las reformas de la educación superior defendía la reflexión teórica, «una inteligencia analítica y reflexiva» como tarea de la sociedad. Es posible establecer una conexión entre la preocupación de Gramsci por la formación en habilidades intelectuales, y no solo técnicas. Sin embargo, no es posible negar el avance de la especialización del conocimiento.

En textos publicados años después Aronson (2003, 2007) ahondaría en esas tendencias, ante la emergencia de la ciencia transdisciplinar, que trasciende las disciplinas que han organizado las carreras universitarias, que coloca el conocimiento en el centro y pone en juego los recursos de la mente. La tesis de que la universidad debe impartir «competencias de empleabilidad» se generaliza con la globalización, dejando atrás la idea de las calificaciones laborales (asentadas en credenciales, entre otras, las universitarias). Por otra parte, se produciría una «individualización de las competencias» y el pasaje del «saber qué y por qué», propio de la universidad, al «saber cómo», a partir de la centralidad que asume la idea del conocimiento asociado a la resolución de problemas.

Si una tentación es la defensa conservadora de las prácticas universitarias, una «reacción nostálgica» en palabras de Aronson, la otra es la integración acrítica a las redes de conocimiento globales. Gramsci estaba preocupado cuando los intelectuales se convertían en «un residuo conservador y fosilizado del grupo social superado históricamente» (1985: 78); reclamaba prestar atención a la situación histórica. Para Aronson se trataría de:

Dotar a la universidad de elementos positivos que permitan retener elementos del pasado, es decir, la amalgama entre formación científica y social, supone redefinir el concepto para que, en un mismo conjunto siempre sujeto a revisión, pueda contener los valores de sabiduría y libertad intelectual, las habilidades transferibles y las competencias profesionales. (Aronson, 2007: 90)

Aun cuando el registro analítico de la autora está vinculado con la sociología como disciplina, en la propuesta de Aronson la clave radica, como en el pensamiento de Gramsci, en la idea de «amalgama», en la articulación entre saberes y habilidades, en una propuesta formativa que a la vez que puede recuperar elementos de las tradiciones intelectuales que han dado forma a la universidad contemporánea y transmitirlos, pueda también desarrollar habilidades de diverso tipo que permitan a las nuevas generaciones de estudiantes moverse en un mundo con rasgos nuevos. A Gramsci le preocupaba que los estudiantes tuvieran «un cierto “bagaje” o “provisión” de nociones concretas» (1974: 51) que se encontraba amenazado por el idealismo de la Reforma Gentile, que convertía al maestro en un «esteta», pero también proponía ligar la educación con la vida. Prestar atención a lo que Aronson llama el «afuera» de la universidad, no supone restringirse a las demandas en un sentido restrictivo («el mercado»), sino amplio: qué capacidades desarrollar para la intervención en el sector público y privado, pero también en las comunidades. Cuando se caracteriza el modo 3 del conocimiento (Acosta Valdeleón, 2013), surgido en la crisis ecológica planetaria, se sitúa la relevancia de las demandas a la universidad de nuevos actores sociales, a partir de las figuras de la pertinencia y de la responsabilidad social de la universidad.

Sin embargo, y más allá de las figuras recurrentes de los discursos y las agendas de la educación superior, que se auto interrogan y están modulados por agencias y organismos internacionales, retomo la inquietud por la formación universitaria que se pone en juego en los espacios institucionales. La situación de la pandemia ha dado notable visibilidad a ciertos elementos preexistentes: el alto porcentaje de trabajo informal, el avance del teletrabajo, el desarrollo heterogéneo de plataformas digitales en las instituciones, el acceso desigual a las tecnologías y a la conectividad en los hogares; pero también la imprescindible intervención social del estado ante la situación de excepcionalidad en el terreno de la economía donde se carecen de condiciones de subsistencia ante la retracción inédita del trabajo y del consumo. Se ha reabierto el debate sobre los modelos de desarrollo, los alcances del productivismo, la crisis ambiental, los límites del consumismo, la necesidad de formas de vida más sustentables; entre grandes proyectos productivos (de carácter industrial), el fomento a la economía social y las políticas estatales redistributivas. En forma consecuente este debate interroga acerca del tipo de formación a desplegar para un futuro incierto, pero que indudablemente favorezca experiencias de emancipación de los sectores subalternos en escenarios históricos en los que pueden acentuarse los procesos de exclusión social ante el avance del capitalismo financiero, pero también amplificarse las resistencias comunitarias para ahondar en saberes y habilidades que favorezcan las posibilidades de la vida en común.

Pensar qué saberes y habilidades desarrollamos, aun sin saberlo, en la formación universitaria y cuáles deberíamos promover, conlleva ahondar en la relación entre conocimiento y emancipación. Boaventura de Sousa Santos (2010) ha puesto en cuestión lo que denomina el pensamiento abismal, caracterizado por el monopolio de la ciencia moderna occidental de la distinción universal entre lo verdadero y lo falso, en detrimento de dos cuerpos alternativos de conocimiento: la filosofía y la teología; pero también la invisibilidad de ciertas formas de conocimiento (populares, laicos, plebeyos campesinos o indígenas), ubicados en lo que denomina «el otro lado de la línea». La defensa de un pensamiento posabismal como pensamiento ecológico supone el reconocimiento, según el autor, de la diversidad epistemológica del mundo y la articulación de saberes e ignorancias, así como la disposición para saber y actuar intersubjetivamente, en diversas escalas y temporalidades.

En esta clave la institución universitaria es a la vez un espacio de transmisión de saberes, pero también para compartir ignorancias respecto de las circunstancias del mundo en su devenir, de reconocimiento de saberes de diverso tipo fértiles para comprender el presente, del mismo modo de desarrollo de habilidades para saber-actuar en distintos ámbitos (sector público, sector privado, comunidades), escalas (local, nacional, global) y temporalidades (tiempo presente, futuros inciertos). A contrapelo de una enunciación abstracta de «competencias para»

(moduladas desde el capitalismo transnacionalizado), se trata de formar en el oficio del estudio, como recomendaba Gramsci, pero también de abreviar en los saberes del «afuera» de la universidad y aprender habilidades para una vida común.

La lectura de las cartas que Gramsci (1998) escribió mientras estuvo preso, entre otras personas a sus hijos, expresan una hermosa combinación entre promover la disciplina del estudio, la lectura y la escritura y la valoración de esas experiencias infantiles y juveniles de contacto con la naturaleza que le relataban (con la naturaleza, los animales). Se trata finalmente de una vida en común que requerirá preparación y habilidades intelectuales y técnicas, tendrá que ser cada vez más respetuosa de la naturaleza, tendiente a una mayor sustentabilidad y autonomía de los sujetos y las comunidades; una vida también que está y estará invariablemente signada por desigualdades y conflictos crecientes. Ciertos saberes y habilidades del «pasado» se tornarán relevantes en el porvenir, si tomáramos entre otras aquellas vinculadas con el cultivo de la tierra, las que tenían los sectores rurales italianos en los tiempos de Gramsci cuando el paradigma europeo era la expansión de la gran industria; pero coexistirán con otros emergentes, contemporáneos, como aquellos vinculados con la cultura visual-digital, u otros especializados. Si en los tiempos de Gramsci, la formación y los oficios especializados del trabajo fabril estaban en pleno auge, la informática, la programación, etc., parecerían ocupar aquel lugar hoy.

Por otra parte, la colaboración de la universidad en el desarrollo de capacidades estatales, cruciales en este presente, con sus dimensiones epistemológicas y pragmáticas, políticas y técnicas, requiere revisar nuestras propuestas formativas desde una perspectiva amplia y compleja que fortalezca en el mundo estudiantil sus posibilidades de pensar, crear e intervenir en la cuestión pública, común. No en torno a la falsa aspiración de construir sujetos competentes y competitivos, tal como propugna la racionalidad neoliberal (Labal y Dardot, 2013), sino con fortalezas y disposiciones intelectuales, morales y técnicas para disputar el rumbo del futuro hacia un mayor bienestar colectivo.

Notas

1. En 1924 el Partido Nacional Fascista había alcanzado la mayoría de votos en las primeras elecciones generales. Poco tiempo después se produce el asesinato de líderes socialistas, se ilegalizan los partidos y se suprime la libertad de prensa.

Referencias bibliográficas

ACOSTA VALDELEÓN, Wilson y Clara, Carreño Manosalva (2013). Modo 3 de producción de conocimientos: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad La Salle*, Vol. 1 N.º 6, 67–87.

ARONSON, Perla (2001). «El “saber” y las “destrezas”. Perfil de los graduados universitarios». En: Naishtat, Francisco; Ana María García Raggio y Susana Villavicencio. *Filosofías de la Universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.

——— (2003). La emergencia de la ciencia transdisciplinar. *Cinta moebio* 18: 179-190.

——— (2007). La globalización y los cambios en los marcos de conocimiento. ¿Qué debe hacer la universidad? En: Aronson, Perla (coord.). *Notas para el estudio de la globalización*. Buenos Aires: Biblos.

DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2010). *Para descolonizar Occidente*. Más allá del pensamiento abismal. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo Libros.

GAVARI, Elisa (2003). Los principios rectores de la Política educativa italiana contemporánea. Madrid, *Revista Educación XXI*. 242-272.

GIBBONS, Michael *et al.* (1994). La nueva producción del conocimiento. Barcelona: Pomares-Corredor.

GRAMSCI, Antonio [en línea] (1926a). «La situación italiana y las tareas del P.C.I.». [Consulta: 30 de julio de 2020] Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/gramsci/tareas.htm>

——— [en línea] (1926b). «Carta al comité Central del Partido Comunista Soviético». [Consulta: 27 de julio de 2020] Disponible en: <https://www.marxists.org/espanol/gramsci/tareas.htm>

——— (1974). *Literatura y cultura popular*. Buenos Aires: Ediciones Cuadernos de Cultura Revolucionaria.

——— (1985). *Introducción al estudio de la filosofía*. Barcelona: Crítica.

——— (1987). *La alternativa pedagógica*. México: Fontamara.

——— (1998). *Cartas desde la Cárcel*. Buenos Aires: Nueva Visión.

LABAL, Christian y Pierre Dardot (2013). *La nueva razón del mundo*. Ensayo sobre la sociedad neoliberal. Barcelona: Gedisa.

MORENO MORENO, Prudenciano y Graciela Soto Martínez (2005). Una mirada reflexiva y crítica al enfoque por competencias. *Educar*: octubre-diciembre. 73-80.

OPPENHEIMER, Andrés (2018). *¡Sálvese quien pueda!* El futuro del trabajo en la era de la automatización. Ciudad de Buenos Aires: Debate.

Datos de autora

SANDRA CARLI

Profesora titular regular de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Principal del CONICET con sede en el Instituto de Investigaciones Gino Germani. Directora del Proyecto UBACYT 2018-2020 «Las fronteras de la universidad pública. Instituciones, identidades y saberes».

Fecha de recepción: 30/4/2020

Fecha de aceptación: 29/6/2020

Epistemologías críticas feministas. Breve aproximación a las teorías sobre una ciencia sucesora en Sandra Harding y Donna Haraway

Critical Feminist Epistemologies: a Brief Approach to Theories of a Successor Science in Sandra Harding and Donna Haraway

Diana Carolina Deharbe. CONICET, UNER | dianadeharbe88@gmail.com

Resumen

El objetivo del siguiente artículo es describir desde una posición interesada algunos de los aportes de las llamadas Epistemologías Críticas Feministas para presentar una breve aproximación a los aportes y debates que dicha perspectiva ha realizado al campo científico y a las teorías del conocimiento desde los aportes teóricos de Sandra Harding (1996) y Donna Haraway ([1991] 1995), textos considerados como fundacionales de esta perspectiva.

Dicha corriente surge hacia finales de la década de los años 80, ancladas en la crítica pos-marxista, transdisciplinar e influenciadas por la filosofía de los giros en el marco de la crítica pos-estructuralista, cuestionaban el modo de producir y validar el conocimiento de la ciencia moderna que, en tanto producto y proceso social, favorecía la producción de un conocimiento androcéntrico, sexista, clasista, racista, coercitivo y al servicio del status quo (Campagnoli, 2018). La transformación teórico-metodológica que comportaban

Abstract

The objective of the following article will be to describe from an interested position, some of the contributions of the so-called Critical Feminist Epistemologies to present a brief approach to the contributions and debates that this perspective has made to the scientific field and to the theories of knowledge from the theoretical contributions from Sandra Harding (1996) and Donna Haraway ([1991] 1995), texts considered as foundational to this perspective.

Emerged towards the end of the 1980s, anchored in post-Marxist criticism, transdisciplinary and influenced by the philosophy of turns in the framework of post-structuralist criticism, they questioned the way of producing and validating knowledge of the modern science, which as a product and social process, favored the production of androcentric, sexist, classist, racist, coercive knowledge and in the service of the status quo (Campagnoli, 2018). The theoretical-methodological transformation involved in these episte-

estas epistemologías, también llamadas del «punto de vista», se resumen en las tres características enunciadas en 1986 por Sandra Harding: «empirismo feminista, punto de vista feminista y postmodernismo feminista» (1996: 23).

Nuestro recorrido reflexivo se focaliza en dos obras: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, de Donna Haraway de 1995 y *Ciencia y Feminismo*, de Sandra Harding de 1996, destacando cuáles son las posibilidades planteadas por estas epistemologías sobre la construcción de una «ciencia del sucesor» o ciencia feminista mediante el cuestionamiento de la relación sujeto-objeto de conocimiento y la objetividad científica.

Palabras clave: epistemologías feministas, Sandra Harding, Donna Haraway

mologies, also called of the «point of view», is summarized in the three characteristics stated in 1986 by Sandra Harding: «feminist empiricism, feminist point of view and feminist postmodernism» (1996: 23).

Our reflective tour focuses on two works: *Science, cyborgs and women*. Donna Haraway's reinvention of nature in 1995 and *Science and Feminism*, by Sandra Harding in 1996, highlighting what are the possibilities posed by these epistemologies on the construction of a «successor science» or feminist science by questioning the subject relationship-object of knowledge and scientific objectivity.

Keywords: feminist epistemology, Sandra Harding, Donna Haraway

La visión es *siempre* una cuestión del «poder de ver» y, quizás,
de la violencia implícita en nuestras prácticas visualizadoras
¿Con la sangre de quién se crearon mis ojos?
(Haraway, 1995: 330)

Una ciencia para la emancipación

Las contribuciones de las teorías feministas al campo de la epistemología son recientes, las primeras obras se publicaron en la década de los 80 y recogen los cuestionamientos alumbrados durante el feminismo de la segunda ola¹. Bajo la consigna «lo personal es político»², visibilizaron y cuestionaron la relación entre el conocimiento, el poder y el modo en que se legitimaban y reproducían relaciones de dominación y exclusión en la sociedad patriarcal pero, en especial, en el campo científico (Campagnoli, 2018).

La filósofa argentina Diana Maffía (2007) sostiene que la ciencia «androcéntrica» siempre ha «hablado» sobre y para las «mujeres», demarcando límites, justificando exclusiones: la racionalidad moderna y occidental le ha negado a la femineidad, paradójicamente, los dones de «racionalidad, capacidad lógica, abstracción, universalización, objetividad y nos atribuyen condiciones a las que les restan cualquier valor epistémico: subjetividad, sensibilidad, singularidad, narrativa» (Maffía, 2007: 1).

Sostiene Elsa Dorlin (2009) que estamos ante una genealogía en clave feminista de las relaciones de poder/saber, es decir, frente a teorías cuya emergencia y saberes están

indisociablemente ligadas con un movimiento político que problematiza, sobre todo desde un punto de vista epistemológico inédito, la relación que todo saber mantiene con una posición de poder, al que a cambio refuerza, invierte o modifica (...) un trabajo de *historización* [y de politización] de una relación de poder y, por el otro, a un trabajo de *concientización* de este último. (...) El saber feminista es también una memoria de los combates (Dorlin, 2009: 10-17)

y también un tipo de praxis política que marca el fin de la edad de la inocencia. «Empirismo feminista, punto de vista feminista y postmodernismo feminista» (Harding, 1996: 23) serán los puntos de clivaje propuestos por lxs teóricxs de esta perspectiva.

Influenciadas por la crítica pos-marxista plantearon que la división del trabajo era sexual, las relaciones sociales de dominación eran antes que nada relaciones generizadas, históricas y culturalmente moduladas de exclusión y propusieron que para poder comprender la ausencia de herramientas conceptuales que dieran cuenta de la especificidad de la opresión de las mujeres debían cambiar el punto de vista. A raíz de esto se las denominó epistemologías del *standpoint*, del posicionamiento o del punto de vista, porque trataban de valorizar recursos cognitivos in-

visibilizados y depreciados, determinados por y elaborados desde las condiciones materiales de existencia de las mujeres; en transformar su experiencia en saber. Por lo tanto, concede un «privilegio epistémico» a ese posicionamiento feminista. «(...) Se trata de una posición construida a partir de una situación padecida y no de un punto de vista femenino esencializado. La definición es política y no ontológica» (Dorlin, 2009: 20-21).

Esta *ciencia para la emancipación* (Harding, 1996) dio origen al menos a cuatro programas de investigación, a saber:

El primero, procura echar luz sobre aquellas mujeres cuyas contribuciones científicas han sido negadas por las corrientes dominantes de historia de la ciencia³. El segundo, complementa el anterior, analizando la historia de la participación de las mujeres en las instituciones de la ciencia, especialmente enfocando el limitado acceso de las mujeres a los medios de producción científica y el status dentro de las profesiones⁴. El tercero, se interesa por el modo en que las ciencias (sobre todo médicas y biológicas) han definido la naturaleza de las mujeres⁵. El cuarto, analiza la naturaleza masculina de la ciencia misma, y procura develar las distorsiones en las mismas normas y métodos de la ciencia que han producido la ausencia histórica de mujeres de cualquier rol significativo en la construcción de la ciencia moderna (Maffía, 2007: 2).

A pesar de ser una corriente emergente en la filosofía de la ciencia cuya validez es continuamente puesta en duda por el *establishment* científico al tildarla de *ideología* (Maffía, 2007), su influencia es notoria en el campo de las ciencias sociales y humanas. En América Latina coincidieron con la emergencia de las teorías decoloniales que denunciaban la dependencia y subordinación teórico-metodológica del conocimiento que solo reservaba el lugar de la traducción la *racialidad del poder* y la *colonialidad del género* son los ejes fundantes de estas propuestas (Campagnoli, 2018).

El objetivo del siguiente artículo será describir desde una posición interesada, algunos de los principales aportes de las Epistemologías Críticas Feministas para presentar una breve aproximación a los debates que dicha perspectiva ha introducido en el campo científico desde los aportes de dos de sus referentes, lxs norteamericanxs Sandra Harding (1996) y Donna Haraway ([1991] 1995), cuyos textos se consideran como fundacionales dentro esta perspectiva. Daremos cuenta de las principales críticas hechas a la ciencia moderna retomando algunos conceptos claves de las obras de dichxs autorxs, focalizando nuestro recorrido reflexivo en dos de ellas: *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, de Donna Haraway de 1995 y *Ciencia y Feminismo*, de Sandra Harding de 1996.

Donna Haraway (6 de septiembre de 1944, Denver, EE.UU.) es una investigadora norteamericana, profesora emérita del departamento de Historia de la Conciencia de la Universidad de California (EE.UU.), donde se dedica a la investigación

de la filosofía de la ciencia; en 1972 se doctoró en biología con especialización en primatología en la Universidad de Yale (EE.UU.). Sus trabajos abordan objetos complejos atravesados por diversos campos disciplinares como la biología, la filosofía de la ciencia y la tecnología, la teoría feminista, los estudios *queers* y poscoloniales. *Ciencia, Cyborgs y Mujeres: la reinención de la naturaleza* (*Simians, Cyborg and Women: The Reinvention of Nature*) se publicó por primera vez en inglés en 1991 y la primera traducción al español la realizó la editorial Cátedra de España, en 1995. El libro recolecta diversos ensayos escritos en la década de los años 80; entre ellos se encuentran «Manifiesto para Cyborgs: El sueño irónico de un lenguaje común para las mujeres en el circuito integrado» (*A Cyborg Manifiesto: Science, Technology and Socialist Feminism in the Late Twentieth Century*), un texto de 1984, clave de su propuesta teórica y de la crítica al modo de conocer de la ciencia moderna.

Por otro lado, Sandra Harding (29 de marzo de 1935, EE.UU.) es una filósofa y feminista norteamericana, se doctoró en 1973 en la Universidad de Nueva York y se desempeña como profesora en la Universidad de California, Los Ángeles. Sus trabajos se enmarcan dentro de la filosofía de la ciencia, la epistemología feminista, la teoría postcolonial y la metodología de la investigación. *Ciencia y Feminismo* (*The Science Question in feminism*) se publicó en inglés en 1986 y su primera traducción es del año 1996, hecha por la editorial Morata de España. Es considerada una de las obras fundantes de las epistemologías del punto de vista y de los estudios de la ciencia y la tecnología en clave de género. Además, Harding fue la primera directora del Centro de Estudios de la Mujer de la Universidad de California (EE.UU.) y co-directora de la revista feminista *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, de la Universidad de Chicago Press.

El punto de vista y los proyectos de ciencia sucesora

«¿Es posible utilizar la ciencia actual para los fines emancipatorios de las mujeres?, ¿deben las mujeres moldear sus valores y métodos para acomodarse a la ciencia, o la ciencia moldeará sus métodos y prácticas para acomodarse a las mujeres?», se pregunta Sandra Harding⁶ en *Ciencia y Feminismo*. Con el claro objetivo de desmascarar el *androcentrismo científico* (Moreno Sardá, 1986) y convencida de la necesidad de construir una *ciencia sucesora* con fines realmente emancipatorios para la humanidad, pero principalmente para las mujeres, Harding (1996) describe los tres principios que han guiado la búsqueda de una epistemología en clave de género: empirismo feminista, punto de vista feminista y postmodernismo feminista.

Para la/el autra el sexismo y el androcentrismo que caracterizan el modo de hacer ciencia pueden ser corregidos sirviéndose de las reglas metodológicas disponibles en el campo científico pero deberían modificarse los parámetros que rigen la objetividad y la relación entre el objeto y el sujeto en la relación de conocimiento. La inclusión de las mujeres como grupo amplio pero especialmente feministas

en la práctica científica, estimularía la emergencia de un modo crítico y reflexivo de hacer ciencia en base a combinar el conocimiento subjetivo (el de propia experiencia y praxis política de las mujeres) con el objetivo (método y praxis científica *interesada/comprometida*). De este modo, el *empirismo feminista* garantizaría un tipo de *objetividad fuerte* que «implica que los posicionamiento políticos de los científicos deben ser conscientes y explícitos en cuando a su carácter histórico y socialmente situados (...) se trata de objetivar el sujeto cognoscente, es decir⁷, (...) que los científicos efectúen el mismo género de descripciones y explicaciones críticas del sujeto del conocimiento que los sociólogos hicieron con los objetos de sus investigaciones» (Dorlin, 2009: 26).

La reflexión sobre la relación objeto-sujeto cognoscente también comporta un proceso de *extrañeza* sobre el lugar de la propia mirada, en consecuencia, el *punto de vista* feminista hace referencia a revalorizar políticamente la experiencia de las mujeres en tanto otra sometida y dotarla de valor epistémico, reforzando así la objetividad del saber científico y ponderando con la misma validez «la autoridad del investigador en el mismo plano epistémico que la autoridad de los sujetos de investigación —cuando la mujer investigadora interpreta, explica y examina críticamente la condición de las mujeres, está explicando, al mismo tiempo, su propia condición» (Harding, 1996: 137). Una ciencia *para* las mujeres que rompa con los esquemas de contraste raciales y de género, que saque a la visión femenina del mundo del lugar del pensamiento mágico y la superstición, reivindicando su relevancia moral, política e intelectual en tanto experiencia desde y para las oprimidas, interesada, en el sentido de *comprometida* con la transformación de la realidad social en su conjunto.

El empirismo feminista junto con el punto de vista feminista centran su crítica en tres aspectos, a saber:

Pone en duda el supuesto de que la identidad social del observador es irrelevante para la bondad de los resultados, (...) cuestiona la potencia de las normas metodológicas y sociológicas de la ciencia para eliminar los sesgos androcéntricos, (...) y cuestiona la creencia de que la ciencia debe protegerse de la política (Harding, 1996: 141).

En este sentido, una *ciencia sucesora* tiene el deber político de deconstruir las ficciones esencialistas sobre las sujetas. Partiendo de una *consciencia de oposición* debe imaginar nuevos caminos para re-conocer las identidades en diáspora, fragmentadas, diversas y situadas en un mundo en donde los límites entre lo humano y lo animal, la humanidad y la máquina, lo físico y lo no físico, son difusos (Haraway, 1996). El posmodernismo feminista, el último de los principios enunciados para la construcción de una epistemología en clave de género, es un llamado y una demanda a abandonar las explicaciones totalizantes y verdaderas para abrazar la parcialidad de todo conocimiento científico.

La experiencia de las mujeres: límites y potencialidades

Una de las críticas más fuertes que tanto Harding como Haraway le realizan a las epistemologías del punto de vista es sobre la definición de aquello que se considera propiamente como la *experiencia de las mujeres*. Haraway (1996) destaca que uno de los objetos cruciales para la teoría feminista fue haber *re-descubierto* aquel hecho ignorado deliberadamente tanto por la ciencia y la política, desenmascarando la ficción de la cual están hechas las relaciones y realidades socio-culturales. La pretensión universalista de toda teorización significó trasladar los propios sesgos de género, raza y clase, *solipsismo blanco* (Dorlin, 2009), a la construcción de ese *nosotrxs* en tanto sujeto político del feminismo; «la conciencia de género, raza o clase es un logro forzado en nosotras por la terrible experiencia histórica de las realidades sociales contradictorias del patriarcado, del colonialismo y del capitalismo» (Haraway, 1996: 264).

En la búsqueda de una *ciencia del sucesor* y de nuevas teorías sobre la objetividad, la crítica feminista de la ciencia ha demostrado la parcialidad de todo conocimiento —constructivismo radical— basado en sesgos sexistas y en la ponderación de un único punto de vista —empirismo feminista—. Tentadas por el deseo de construir una ciencia feminista que tradujera el mundo desde un lenguaje común compartido a las *mujeres*, confundieron una actitud ética y política con cuestiones de epistemología (Haraway, 1995). La construcción de una *ciencia sucesora* no puede partir de la desestimación de los conocimientos acumulados por la ciencia, aunque se trate de un posicionamiento androcentrista, «necesitamos el poder de las teorías críticas modernas sobre cómo son creados los significados y los cuerpos, no para negar los significados y los cuerpos, sino para vivir en significados y en cuerpos que tengan oportunidad en el futuro» (Haraway, 1996: 322).

Si es el punto de vista el que crea el objeto la mirada feminista de la objetividad debe superar las limitaciones del «ojo caníbal de los proyectos masculinistas» (Sofoulis, 1988, citado en Haraway, 1995: 325) que critica, una mirada des-carnada, sin límites, colonizadora, de pretendida transparencia, genéricamente marcada, racialmente determinada y militarizada. El tipo de objetividad que debe caracterizar a los proyectos de ciencia feminista nos convoca a re-situar, re-localizar, re-ligar, re-encarnar la mirada:

La objetividad dejará de referirse a la falsa visión que promete trascendencia de todos los límites y responsabilidades, para dedicarse a una encarnación particular y específica. La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva. (...) La objetividad feminista trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y del objeto (Haraway, 1995: 326-327).

De objetividad en-carnada y cyborgs

La objetividad *encarnada* comporta dos cambios fundamentales en torno a la relación de conocimiento⁸ que ya se anticipaban en los planteos de otrxs epistemólogxs feministas y también en ciertxs teóricxs pertenecientes al campo de la sociología del conocimiento. Haraway recoge el guante y afirma que, con respecto al objeto

los conocimientos situados requieren que el objeto del conocimiento sea representado como un actor y como un agente, no como una pantalla o un terreno o un recurso (...)
Las versiones de un mundo «real» no dependen, por lo tanto, de una lógica de «descubrimiento», sino de una relación social de «conversación» cargada de poder (1995: 342).

El diálogo entre versiones contradictorias de un mismo problema de investigación tiene el deber ético de coexistir en un paradigma situado, ya que la objetividad encarna un tipo de objetividad que se construye en las fronteras, en los intercambios móviles y estratégicos entre los objetos/agentes y lxs sujetxs que lxs miran y son miradxs. Su originalidad deviene de la permeabilidad a la sorpresa y la ironía, de la resistencia a posturas inocentes y reificantes y del combustible que aportan las múltiples y heterogéneas prácticas político-feministas que miran y a través de las cuales es mirada. De ahí su frescura, allí su potencia.

En este diálogo polifónico, el sujetx más que *estar muertx* se abre, se divide, se multiplica, se fragmenta, es parcial, inacabadx, imperfectx, contradictorix, monstruosx, mutante. Liberado del ojo cíclope del amo

es capaz de unirse a otro, de ver junto al otro sin pretender ser el otro. Esta es la promesa de la objetividad: un conocedor científico busca la posición de sujeto no de la identidad, sino de la objetividad, es decir, de la conexión parcial (Haraway, 1995: 332).

Pero esta nueva óptica de la mirada en tanto teorías de un re-posicionamiento crítico conlleva una alta cuota de responsabilidad en aquello que es vuelto a ver, de tal modo que el investigadorx debe comprometerse con el lugar que ocupará transitoriamente para poder mirar con otrxs y desde el lugar de lxs otrxs. Si como se dijo anteriormente ver es crear/imaginar, «las luchas sobre lo que será considerado como versiones racionales del mundo son luchas sobre *cómo* ver (...) La responsabilidad feminista requiere un conocimiento afinado con la resonancia, no con la dicotomía» (Haraway, 1996: 334).

Este tipo de racionalidad situada, es decir, porque se opone a la racionalidad falogocéntrica —visión des-encarnada, única, verdadera, trascendental, masculinista, etc.—, tiene por finalidad construir mejores versiones del mundo, que para Haraway es sinónimo de *ciencia*, a partir del diálogo y la apertura que el conocimiento situado posibilita. Una *ciencia de lo múltiple* es respetuosa de las vulnerabilidades que representan las posiciones y los saberes subyugados que son

aquellos *puntos de vista* por los que este tipo de objetividad se ve atraída. Pero poder mirar desde el/los límites y desde abajo con el otrx es una tarea donde lxs investigadorxs no deben extremar medidas en re-inventar las herramientas que permitan captar la especificidad y la diferencia en toda su complejidad y contradicción, para evitar romantizar y/o apropiarse del lenguaje-mundo-cuerpo otrx es necesario la *imparcialidad apasionada*, la imaginación y la utopía.

Pero ¿en qué superficie, materialidad, textualidad se encarna este tipo de objetividad situada? Si el conocimiento de la ciencia moderna bajo el modelo de la masculinidad abstracta es desencarnado es porque no tiene un cuerpo, su validez se basa en negarlo, escindirlo, ocultarlo. Para Haraway no hay posibilidad de un conocimiento situado sin *aparato de la producción corporal*, es decir, en tanto «nudos generativos materiales y semióticos (...) la encarnación feminista, las esperanzas feministas de parcialidad, de objetividad y de conocimientos situados se vuelven conversación y códigos en este poderoso nudo de terrenos de cuerpos y significados posibles» (Haraway, 1996: 345-346). *Nosotrxs*, dice Haraway, podemos aportar a la ciencia saberes situados porque *encarnamos*, es decir, porque en *nosotrxs* toma forma un tipo de conciencia diferencial que es a la vez una conciencia de oposición. Este *nosotrxs* no solo incluye a las mujeres en un sentido amplio, de hecho, Haraway nos recuerda constantemente quién es *ella* y desde qué lugar nos habla, sino que también incluye a todo sujetx-saber colocado en una posición subalterna por la hegemonía, es la posición insurgente, una forma de entender la identidad por afinidad y que remite a las

formas de agencia y conciencia que pueden crear modos efectivos de resistencia bajo las condiciones culturales de la postmodernidad (...) es flexible, móvil, diaspórica, esquizofrénica, nómada por naturaleza. (...) Se alinean en torno a un campo de fuerzas que las inspira, concentra e impulsa como formas opositivas de praxis (Sandoval, 2004: 85).

Haraway utiliza la fórmula «mujeres de color» (otrxs teóricxs prefieren la palabra «conciencia mestiza») para hablar de este tipo conciencia de oposición que se construye mediante vínculos de afinidad desde y a pesar de las diferencias, en donde interviene el afecto. Una teoría sobre la objetividad feminista no podía ignorar el amor, la pasión y el deseo que re-ligan al investigadrx con su subjetividad por tanto tiempo escindida en la búsqueda de la emancipación total y, simultáneamente, lo conectan con la responsabilidad pretendida; «el cuidado afectuoso que las personas deberían mostrar para aprender como ver fielmente desde el punto de vista del otro» (Haraway, 1995: 327).

Es en este punto donde la teoría de la objetividad encarnada se intersecta con la teoría *cyborg*, en tanto teoría sobre la identidad y la diferencia y las formas sobre cómo abordarla en el paisaje neoliberal. El *cyborg* es la metáfora visual elegida por Haraway para explicar la artificialidad, hibridez, ficción, movilidad, mutación, transicionalidad de toda posición de sujetx, «el *cyborg* es nuestra ontología, nos

otorga nuestra política» (1995: 254). Además, también es una teoría sobre los cambios producidos en la praxis de los movimientos sociales y aporta para su estudio lo que se denomina la *metodología de los oprimidos* que consiste en «tecnologías opositivas de poder: tanto internas o tecnologías psíquicas, como tecnologías externas de praxis social» (Sandoval, 2004: 85).

Aun así y pesar de practicar la *reflexividad fuerte* y la *objetividad situada*, este proyecto de *ciencia sucesora* debe aceptar que siempre habrá *otrxs* (vidas, experiencias, puntos de vista, lenguajes, cuerpos) *inapropiables*, cuya traducción será parcial pero que, sin embargo, requerirá del máximo cuidado y demandará del investigadrx una ética del cuidado del otrx; «situar el conocimiento es recuperar la ciencia como afecto y como *poiesis* estética» (Figari, 2010, s/n).

¿Es posible una ciencia feminista?

Las propuestas de ambxs autorxs convergen en la formulación de una acuciante pregunta, «¿qué puede significar una ciencia feminista?», ¿es posible?, ¿cuál serían el/los caminos a recorrer para construir otro modo de hacer ciencia? Algunas respuestas se hallan desperdigadas en los textos analizados: una ciencia feminista será aquella que luche, recupere y revalorice la visión de las mujeres, de un *nosotrxs* inclusivo y diverso, que mire bajo la superficie de las relaciones de poder para desentrañarlas y modificarlas. Un tipo de saber inspirado y comprometido con la praxis política del movimiento feminista para re-crear con los pies situados en realidades polimorfas, injustas y perversas otros mundos posibles. Una ciencia de la transición, inestable, reflexiva, crítica, incómoda, desestabilizadora aún para quienes estén involucradxs en su desarrollo, que se resista y teorice contra y a pesar de las dicotomías y las miopías propias de los sesgos propios y los heredados; que conozca la tradición con el objetivo de desarmar los objetos de museos y utilizar las mejores partes para crear sus propios *collages* conceptuales. Una ciencia comprometida con un proyecto emancipador como lo es el proyecto feminista solo será posible cuando habitemos una sociedad feminista (Harding, 1996); proyecto que lejos de ser inalcanzable se multiplica y crece desde lo profundo de manera rizomática. Una ciencia re-inventada, re-injertada para tiempos en donde prosperan sociedades en donde ya no se ignora ni el dolor ni la muerte ajena, una ciencia utópica que, como decía Eduardo Galeano, nos empuje a caminar hacia un futuro más democrático, antirracista y no genérico.

Notas

1. Se suele utilizar a la ola como una metáfora para dar cuenta de la sistematización de la historia y genealogía del movimiento feminista y trazar diferenciaciones según los tópicos y reivindicaciones que caracterizaron a cada ola. Según la periodista Constance Grady se le atribuye la autoría de esta caracterización a la periodista norteamericana Martha Weinman Lear, que en 1968 publicó un

artículo en el *New York Times* titulado «*The second feminist wave*» (La segunda ola feminista) para referirse al resurgimiento del feminismo norteamericano en los años 60. Esta metáfora, si bien es ampliamente utilizada, ha generado debates entre las académicas feministas respecto a sus límites y potencialidades para explicar el complejo, diverso y no lineal desarrollo del movimiento feminista. Para ampliar puede consultarse: Suarez Tomé, D. (8 de marzo 2019). El mar proceloso del feminismo: ¿en qué ola estamos? *Economía Feminista*. Recuperado de: <https://economiafeminista.com/en-que-ola-estamos/>

2. *The personal is political* (Lo personal es político) fue el lema de origen colectivo que sintetizó los aportes y las críticas hechas por la segunda ola de los feminismos, principalmente norteamericano, y que actualmente es una de las consignas más significativas del movimiento feminista a nivel mundial. Se le atribuye la autoría a la activista feminista radical Carol Hanisch, quién en febrero de 1969 leyó un ensayo en la reunión del *New York Radical Women* en Florida y en el cual sistematizó las experiencias de miles de mujeres en los famosos grupos de autoconciencia donde expresa que: «One of the first things we discover in these groups is that personal problems are political problems. There are no personal solutions at this time. There is only collective action for a collective solution» (Una de las primeras cosas que descubrimos en estos grupos es que los problemas personales son problemas políticos. No hay soluciones personales en estos momentos. Solo hay acción colectiva para una solución colectiva). Sin embargo, Hanisch admitió que fueron Shulamith Firestone y Anne Koedt quienes le dieron ese título al publicarlo en 1970 en una revista de circulación del movimiento radical (*Notes from the second year: Women's Liberation*), donde publicaron las intelectuales feministas de ese momento como Kate Millet. La versión original del texto en inglés puede consultarse en: Hanisch, C. (enero 2006). *The personal is political. The Women's liberation movement classic with an explanatory introduction by Carol Hanisch. Carol Hanisch*. Recuperado de: <http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>

3. En este punto se ubican las investigaciones producidas en el campo de la historiografía feminista de la ciencia que intenta recuperar las vidas y aportes de las mujeres. En este sentido en Argentina se destacan los trabajos de Dora Barrancos.

4. Los trabajos inscriptos en este programa de investigación estudian las dinámicas de segregación horizontal y vertical que tienen lugar en el campo científico y que contribuyen a la exclusión y expulsión de las mujeres en la ciencia.

5. Con respecto a este punto se destaca la corriente de estudios abiertos a raíz de las investigaciones de Evelyn Fox Keller, Helen Longino y de la misma Donna Haraway sobre el trabajo simbólico del género en el campo científico. Como lo demostrara la investigación de Fox Keller & Longino (1985), toda producción teórica está *marcada* identitariamente por el género, la raza y la clase social de sus creadores, es decir, no existe una posición de sujeto no condicionada en la producción del conocimiento en tanto actividad social, estos *marcadores* dejan su huella en los problemas, conceptos, teorías y métodos; la pretensión de objetividad pura y neutralidad científica son, para Harding, parte del *mito de origen* de la ciencia moderna (Harding, 1996).

6. La pregunta de Harding es un diálogo abierto con el ensayo «Las herramientas del amo nunca desmontarán la casa del amo» de 1979 escrito por la escritora afroamericana y militante feminista Audre Lorde y publicado dentro del libro *La Hermana, La Extrajera* (2003). En él, Lorde cuestiona las herramientas del feminismo blanco estadounidense para pensar la especificidad de la dominación en las mujeres negras y lesbianas.

7. La cursiva es nuestra.

8. Los trabajos Thomas Kuhn sobre las revoluciones científicas y de Gastón Bachelard sobre la formación del espíritu científico, por solo mencionar algunos ejemplos.

Referencia bibliográfica

AMORÓS, Celia ([1985] 1991). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona: Anthropos.

CAMPAGNOLI, Mabel Alicia [en línea] (2018). Epistemologías críticas feministas. Aproximaciones actuales. En: *Descentrada 2* (2). e047 Disponible en: <http://www.descentrada.fahce.unlp.edu.ar/article/view/DESe047>

DORLIN, Elsa (2009). *Sexo, género y sexualidades*. Introducción a la teoría feminista. Buenos Aires: Nueva Visión.

FIGARI, Carlos (2010). *Conocimiento situado y técnicas amorosas de la ciencia*. Tópicos de epistemología crítica. Buenos Aires: Mimeo.

HARAWAY, Donna ([1991] 1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra.

HARDING, Sandra ([1986]1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata.

MAFFÍA, Diana (2006). El vínculo crítico entre género y ciencia. En: *Clepsydra*, 5. pp. 37-57.

———(2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. En: *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12 (28).

MORENO SARDÀ, Amparo (1986). *El Arquetipo Viril protagonista de la historia*. Ejercicios de lectura crítica no androcéntrica. Barcelona: LaSal Ediciones de les Dones.

SANDOVAL, Chéla (2004). «Nuevas ciencias. Feminismo cyborg y metodología de los oprimidos». En: Hooks, B.; Brah, A.; Sandoval, C. y Anzaldúa, G. *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños. P. 81-106.

Datos de autora

DIANA CAROLINA DEHARBE

Licenciada en Comunicación Social por la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos. Doctoranda en Comunicación Social por la Universidad Nacional de Rosario (FCPyRRII-UNR). Becaria Doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Fecha de recepción: 30/4/2020

Fecha de aceptación: 10/8/2020

Entrevista a Ramón Fica Carrasco

Relato de mis años dorados en la Unidad Popular, Operación Saltamontes, del compañero Salvador Allende

Ileana Silvia Sorgentoni. UNR | ileanasorgentoni@fhumyar.unr.edu

Introducción

Esta entrevista recopila la experiencia de educación popular de Ramón Fica Carrasco en alfabetización de adultos campesinos en el marco de la Operación Saltamontes, Unidad Popular del presidente Salvador Allende en la región sur Biobío de Chile, durante los años 1970 a 1973.

Repasando las construcciones de la educación popular a través del tiempo en Latinoamérica, podemos situarla en los inicios de los años 60 y 70, aunque algunas personas la ubican en los 80.

Las bases de la educación popular, se generaron al calor de movimientos contra-hegemónicos y resistencias hacia los sistemas opresores y alienantes de la vida y el pensamiento crítico, reflexivo y emancipador. Situándose en contra de la domesticación, la «educación bancaria», directiva, y las prácticas que preparan para la competencia y las guerras. Por ello no podemos dejar de pensar en un hito histórico, agitador de cambios y propulsor de estas corrientes, como lo fue el Mayo Francés en 1968. Este movimiento estudiantil con un legado crítico respecto de la sociedad de consumo, el capitalismo, el imperialismo y el autoritarismo reinante de la época movilizó los cinco continentes. Si pensamos en referentes de educación popular en Latinoamérica, por un lado, encontramos a María Teresa Sirvent y Luis Rigal en Argentina; Paulo Freire en Brasil; y en Venezuela Simón Rodríguez; a su vez, en Perú Amauta José Carlos Mariátegui y Luz Gallo Torres; en Chile, Oscar

Jara, entre otros, y al movimiento de Operación Saltamontes cuya experiencia se narra a continuación. Esta Operación que se desarrolla durante la presidencia de Allende fue ocultada por las dictaduras. La educación popular es un «movimiento político-cultural» (Rebellato, 2009 en Cano, 2012: 25) que implica un conjunto diverso de mecanismos y estrategias metodológicas. La realización de talleres como técnica propia de la educación popular fue la práctica vinculada a los ámbitos no escolarizados. Los objetivos en comunes de estas autoras y autores, proponían la construcción de conocimientos en conjunto, la valorización del conocimiento de las poblaciones y las culturas autónomas, el aprendizaje situado y contextualizado y la toma de consciencia política a través de la dialogicidad. Nuestro propósito en este trabajo es repensar los caminos de la Operación Saltamontes para la liberación de los pueblos oprimidos y la formación de docentes intelectuales críticos, reflexivos y transformadores de la realidad social. Se torna obligatorio, para quienes estamos en el campo de la antropología educativa y la formación docente, enaltecer la figura de «maestras y maestros pueblo» aquellas/os que están en cercanía a las personas, construyendo y generando acciones de igualdad y oportunidades justas, solidarias, cooperativas, en armonía y consonancia con la naturaleza; siendo conscientes de los efectos y los impactos de sus prácticas pedagógicas con carácter ético, político-social y cultural.

Palabras clave: educación popular, alfabetización, cultura-emancipación

Ramón Fica Carrasco, nace en Chile en el año 1949. Es profesor en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Licenciado en Educación por la Universidad de Chile. Magíster en Docencia Universitaria por la Universidad Tecnológica de San Nicolás, Provincia de Buenos Aires. Magíster en Educación Universitaria por la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Doctorando por la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Ha sido profesor en diversos institutos de Formación Docente, entre ellos el Instituto Superior del Profesorado N.º 16. «Dr. Bernardo A. Houssay», Rosario, Santa Fe. Actualmente, desarrolla actividad docente de grado en Antropología, Ética y Filosofía y posgrado de Epistemología y Metodología de la Investigación en Facultad de Humanidades y Artes. Universidad Nacional de Rosario.

—Ramón: cuéntanos la experiencia que has tenido en Educación Popular, Alfabetización de adultos Mapuches.

—Bueno, te voy a hacer un pequeño relato de la Operación Saltamontes, educación popular, alfabetización popular, en el Gobierno de Salvador Allende, en el período de la Unidad Popular 1970-1973. Obvio que este relato, va a adolecer de muchas cosas, puesto que han transcurrido tantos años. Sí, es muy importante rescatar esta experiencia que ha sido opacada, ocultada, por los sectores que no quieren que esta experiencia se conozca.

Vamos a empezar por adornar un poco este relato porque es muy triste, muy duro y además muy complejo; pero una alegría tremenda de haber sido parte de esa experiencia popular de gobierno. Por qué digo que es muy triste, porque muchos de los compañeros que participamos en la alfabetización popular, fueron detenidos, torturados, asesinados; muchos están desaparecidos. Hay relatos que son atroces porque en algunas ciudades de Chile, región del sur, especialmente en la provincia de Biobío, los campesinos fueron masacrados; esos a los que nosotros alfabetizamos.

—¿Dónde, cómo, con quiénes y cuándo se lleva a cabo esta experiencia de gestión cultural en territorio?

—Bueno, fue en todo el país de Chile del Norte a Sur donde se trataba de alfabetizar a una gran cantidad de personas que no sabían leer ni escribir. Se alfabetizaba en las caletas, a la orilla del mar, en la precordillera, en comunidades mapuches; a los sectores rurales, a los campesinos que estaban dentro de la reforma agraria. Esto va del año 1970 a 1973.

En 1970, el catorce por ciento de la población chilena, adulta, era analfabeta; más o menos novecientos mil personas no sabían leer ni escribir. El gobierno de Salvador Allende (1908-1973) elaboró un programa de educación para adultos, donde

se esperaba alfabetizar hasta el año 1973 a unas ciento cincuenta mil personas. Por medio de cinco mil monitores, cincuenta mil alfabetizadores en coordinación con la central unitaria de trabajadores y las federaciones estudiantiles. Muchas instituciones, organizaciones, tenían programas de educación popular que venían desde muchos años y quizás también, han sido olvidados por una postura política, ideológica esas experiencias. ¿No es cierto?

Las primeras se inician en la Pampa Salitrera con Don Luis Emilio Recabarren Serrano (1876-1924), que es una línea de educación popular basada en el marxismo. La otra línea que funcionó en Chile es la de base cristiana donde sí se hicieron muchas transformaciones porque contaba con la participación de Don Paulo Freire (1921-1997) y con el apoyo de la iglesia católica apostólica romana con el Cardenal Silva Enríquez (1961-1983) y con el cardenal de Brasil, Hélder Camara (1909-1999) esa línea fue la que dio, probablemente, un impacto social muy grande en Chile. Otra línea es la que llamo la filantrópica de los sectores adinerados que intentaban hacer algo de educación popular donde los hijos aspiraban a ser diputados, senadores ya que iban a tener el poder político en sus manos, conocieron la pobreza del pueblo chileno.

En el año 1970, al triunfar el gobierno de Salvador, se generan programas políticos sociales y culturales de transformación de la realidad de mi país. En esa transformación, tanto las estudiantiles, las luchas por la reforma universitaria, me correspondió participar siendo integrante de la Universidad Técnica del Estado de sede Concepción Chile, de un centro de estudiantes de la universidad. Me corresponde integrar la Operación Saltamontes en Concepción; la oficina que nos cobijaba institucionalmente se llama, o llamaba, desarrollo social, que dependía directamente de la oficina del señor presidente. Quiénes integrábamos la operación éramos: estudiantes, antropólogos, sociólogos, psicólogos. Aportes de varios frentes de la Cultura: las ciencias, las artes, teatro. En el caso mío, nos tocaba alfabetizar en la región minera de Lota Coronel. Los Mineros del Carbón de Lota. También en la Isla Santa María, después en la precordillera. Los Saltamontes, éramos un grupo de veintiséis personas. Cuando se llegaba al terreno, lo primero que se hacía, era un diagnóstico, una vez que se hacía el diagnóstico con los trabajadores, con los compañeros que vivían en ese sector, se ingresaba al campo, al terreno, con un gran acto cultural: música, teatro, con artistas de mucho prestigio que estaban en la televisión. Empezábamos a trabajar durante, más o menos, tres semanas en el lugar. Organizábamos centros culturales que tenían que ver con el teatro, con las artes, la educación física; una vez que dejábamos organizados esas estructuras de cultura nos correspondía trasladarnos a otra zona y de ahí el nombre «Saltamontes». Andábamos en Jeep, teníamos proyectores, llevábamos películas a lugares donde nunca se había visto uno. Nunca un artista en directo. Eso fue un impacto tremendamente socio-cultural. Nosotros éramos gestores socioculturales. Se hacía alfabetización, sanidad, se trabajaba en todos los frentes socioculturales,

sociopolíticos, para transformar esa amarga realidad que le correspondía vivir a los campesinos, a los mapuches, y a los compañeros mineros de esas zonas. Esta experiencia de educación popular tenía un componente que era despertar y organizar la conciencia social del pueblo.

La derecha, los sectores más reaccionarios nos acusaba de «agitadores culturales, sociales». Palabras sencillas: terroristas. Fue una lucha muy fuerte. Compañeros y compañeras fueron detenidos, torturados, asesinados. Recuerdo las caras de los y las campesinas por primera vez al ver un tocadiscos IRT; cuadernos y libros de la editorial Quimantu, eso modificó forma y estilo de miles de vidas.

Es valioso rescatar esta experiencia para la memoria, la histórica, la antropología cultural. Hay muy poca documentación puesto que fue destruido y hay pocas experiencias de relatos de personas que hemos podido sobrevivir a esta tragedia.

En la educación popular de Chile, juega un papel importantísimo Don Paulo Freire (1921-1997). El gobierno de Estados Unidos, le pide al gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), actual presidente de Chile, que lo expulse cuando Paulo saca libros con una connotación política ideológica sobre la teoría del oprimido; pero de todas maneras, ejerció influencia junto con Ernesto Cardenal, artistas internacionales, escritores, poetas: Julio Cortázar (1914-1984) , Don Pablo Neruda (1904-1973) , Nicolás Guillén (1902-1989) y así una serie de autores que pasaron a ser patrimonio cultural del pueblo chileno en la alfabetización de adultos

—¿Podrías comentarnos los recursos y las metodologías abordadas en terreno?

—Era importante enseñarles a leer y escribir a los campesinos, puesto que la tecnología que se estaba aplicando en el campo con la reforma agraria, con los manuales, requerían que pudiera leer; y para eso la educación popular era clave en la alfabetización. Imagínate en el año 1970, 1973, el pueblo estaba absolutamente aislado de la tecnología; pero el cambio de la Unidad Popular, las transformaciones políticas sociales y culturales y las nuevas tecnologías exigían con urgencia que el trabajador supiera leer y escribir.

Hay muchas historias de la forma en que los saltamontes trabajamos, que uno lo podría relatar...pero, a veces, al no poder comprender y tener un grado de comprensión de este relato, se puede caer en posturas etnocéntricas, tremendamente por no conocer el contexto político y social donde se desarrollaba. Nosotros para hacer las clases de alfabetización popular, en los primeros años, íbamos a un lugar a trabajar a una Caleta pesquera (Caleta pesquera son los pequeños lugares donde están habitados por grupos muy pequeñitos y donde no puedes llevar nada porque son lugares bastante inhóspitos, subidas, bajadas). Ajeno a todo eso, no teníamos cosas para llevar. ¿Cómo dábamos las clases? (se pregunta). Se escribía con tiza, con carbón, se contaban historias, cuentos, que normalmente, costaba que de primera el campesino se integrara. Por ejemplo, hay un relato hermoso en

la forma que Freire rompía el hielo: utilizaba esa *palabra generadora*. Cuenta una anécdota que él decía que lo primero que íbamos a trabajar era con las maracas. En Chile, maraca, es sinónimo de prostituta. Sabiendo que el resto de los campesinos iba a mofarse de lo que estaba nombrando, lo hacía adrede. Pero Freire, que era un intelectual importante, se refería a las maracas como instrumento musical que hacen ruido...con eso se empezaba a ganar al campesinado. La palabra generadora permitía un acercamiento con los campesinos a través del diálogo, a través de la comunicación.

Mi experiencia, especialmente, en lo que significó la Operación Saltamontes fue tremenda, tremenda. Después de muchos años, nos hemos encontrado con algunos compañeros...pienso que éste relato está prácticamente olvidado en el sentido de la magnitud y el impacto que significó para la alfabetización popular en Chile; fue una experiencia muy rica, diferente a la de México, Brasil, Colombia, Cuba, pero la particularidad que la experiencia de gestión cultural fue institucional; vino de parte del estado, del gobierno de la Unidad Popular. Nosotros nos transformamos en monitores o en guías de carácter sociocultural para la alfabetización de adultos. Teníamos un cura que participaba en todo lo que es de la eucaristía sacramental, pero desde el sentido de las iglesias tercer mundistas... teníamos gente de artes marciales que impactaban tremendamente en los y las campesinas. Hay una experiencia de una chica que es la que desafía a un pescador, imagínate un pescador, tremendo cuerpo físico, para pelear un día domingo. En la plaza se congregó la gente para verlo. Para el hombre, obvio, asumía que era fácil. Pero: ¿cuál fue la realidad? Él no sabía que esta flaquita sabía artes marciales. A partir de allí se discutía esto del machismo, esto del autoritarismo, esto de, para nosotros, estructuras anacrónicas, arcaicas, dentro del campo de la sociología; ahí se discutía. Teníamos personalidades del campo de la psicología, del campo de la antropología, y dentro de los antropólogos, que eran rosarinos, Edgardo Garbulsky (1941-2007) exiliados; pedagogos como Ovide Menin (1927-2015); y muchos intelectuales de todos los países.

—**¿En qué estado de situación se encuentra la corriente de alfabetización que ustedes realizaron bajo el nombre de Operación Saltamontes?**

—Después del golpe de estado de la dictadura militar, se borró de un «plumazo» actualmente de la Operación Saltamontes no se habla, absolutamente, nada.

—**¿Cuáles son las bases de la educación popular que toma como referencia?**

—Esta pregunta se relaciona con la anterior, en estos momentos, todo el trabajo de la Operación Saltamontes, como de los logros y conquistas de la educación popular del gobierno de Salvador Allende están absolutamente borradas; solamente algunos partidos políticos recuerdan algunos hechos históricos, pero en cuanto a

la operación... no se habla de eso. No te olvides que fusilaron mucha gente y la desaparecieron también. Eso está muy latente y se ha olvidado.

—¿Qué registros hay de esta experiencia de educación no escolarizada?

—Actualmente hay muy poca documentación en Chile. Hay algunos investigadores que, en un congreso de México, aparece algo. Si tú puedes ingresar a las páginas y colocas su nombre en el año 1972 al 1973, vas a encontrar algo muy, muy poquito de esa época. (Suspira)

—¿Qué sugerirías para poder encauzar estas prácticas de gestión cultural al hoy?

—Ahora es complicado por los gobiernos actuales de derecha, neoliberales que no les interesa esto, aunque en lo más profundo sí les interese y tratan de borrarlo. En cuanto a la educación popular hay universidades que han tratado de retomar estas experiencias, pero en forma muy liviana por todo lo que significó la base marxista. La que más se utiliza es la educación popular de base cristiana que tiene como fundamento la hermenéutica progresiva o progresista.

—¿Qué querías dejar plasmado?

—Es una obligación moral de nosotros que estamos en el campo de la antropología educativa, rescatar, para la memoria histórica, experiencias pedagógicas de educación popular en nuestro continente. Me corresponde ser parte del relato porque tuve la suerte de sobrevivir y les puedo contar la experiencia de la Operación Saltamontes del gobierno de la Unidad Popular que duró hasta el golpe de estado de Augusto Pinochet el 11 de septiembre de 1973.

A modo de reflexión

Ramón es una persona con muchas cualidades: sensible, humilde, y generoso al extremo; militante de la educación popular, con una mezcla de experticia teórica y práctica. Sobrevivió y luchó contra gobiernos nefastos que han delimitado donde él y su familia debían vivir para seguir con vida. Nunca olvida su tragedia y, cito sus palabras: «jamás se sienta con personas traidoras». Algunas/os tenemos la fortuna de compartir espacios de trabajo, conocerlo, y aprender todos los días de él. Podemos decir que su relato nos habla de una vida muy enriquecedora, golpeada y atravesada por lo injusto de las dictaduras. Es imprescindible abordarlo, resignificarlo, revitalizarlo porque su experiencia de alfabetización referencia la memoria de los pueblos campesinos y los derechos humanos. En él se evidencian concepciones de pensar, la educación, la cultura, la construcción de conocimiento junto a otras personas; el respeto por la vida y las experiencias de otras culturas en territorio. Estas prácticas nos enriquecen porque tratan de interpelar las construcciones socio-etnocéntricas, neoliberales, neocon-

servadoras, socio-etnocidas y discriminatorias que se generan, en parte, cuando una cultura se piensa dominante con derechos de explotación por sobre otra subalterna ejerciendo sus mecanismos de control cultural. A su vez, nos hacen tomar conciencia y acción sobre aquellos países colonialistas e imperialistas que tratan de imponer sus propias formas con múltiples mecanismos de violencia. Los Saltamontes utilizaban la educación como herramienta de construcción de prácticas de ciudadanía concebidas por instancias enriquecedoras que se ofrecían a las personas para que realicen actividades que las preparan para ejercer su ciudadanía cultivando virtudes cívicas generando libertad de expresión.

Es nuestro legado como educadores bregar en contra del *idiocidio*, aquella repetición de ideas, conceptos y categorías sin contextualizar que nos son pensadas para el territorio. Será nuestra responsabilidad ética, moral y política denunciarlas, como también reivindicar experiencias en territorio como la de Los Saltamontes para seguir fortaleciendo prácticas de ciudadanía y formación de intelectuales críticos y transformadores de la realidad.

Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores. Estos, que oprimen, explotan y violentan en razón de su poder, no pueden tener en dicho poder la fuerza de la liberación de los oprimidos ni de sí mismos. Sólo el poder que renace de la debilidad de los oprimidos será lo suficientemente fuerte para liberar a ambos (Freire, 1994: 2).

Referencias bibliográficas

CANO, Agustín (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 2 (2), 22-51. En *Memoria Académica*. [Consulta: 15 de julio de 2020] Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf

FICA, Ramón (2005). *Reflexión epistemológica: Introducción a la investigación cualitativa*. El estudio de casos. Ficha pedagógica NAE. Rosario, Argentina.

FREIRE, Paulo (1994). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI

Datos de autora

ILEANA SILVIA SORGENTONI

Profesora en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Licenciada en Gestión, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía, Universidad Abierta Interamericana. Diplomada en Ciencias Políticas, Fundación Instituto Latinoamericano de Desarrollo Social y Salud, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Maestranda en Gestión y Asesoramiento de las Organizaciones Educativas, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Miembro de enREDando Salud, un espacio impulsado por Fundación FEIM (Fundación para el Estudio e Investigación de la Mujer y RedNac (Red Nacional de Jóvenes para la Salud Sexual y Reproductiva). Profesora de Núcleo Antropológico Educativo en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Profesora de Didáctica y Formación Docente en la carrera de Psicopedagogía y Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía, Universidad Abierta Interamericana. Profesora de Educación Nutricional, Facultad de Ciencias Agrarias, Universidad de Concepción del Uruguay, Entre Ríos. Docente voluntaria y activista en Organización en Barrios Populares: «La Mecha Sigue Encendida», Rosario, Santa Fe.

Fecha de recepción: 30/4/2020

Fecha de aceptación: 16/7/2020

Reseña

Ecologías del aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples

Martínez Rodríguez, J. B. y Fernández Rodríguez, E. (Comp.)
España. Editorial Morata, 2018.

María Mercedes Civarolo | mercedescivarolo@gmail.com



Las nuevas y crecientes demandas educativas y la expansión de entornos diversos de aprendizaje y socialización en los últimos tiempos, están generando cambios impensados en la educación. Las prácticas educativas en contextos formales, no formales como informales —presenciales y virtuales—, van reflejando progresivamente estas transformaciones.

Comprender la complejidad de estos cambios en la incertidumbre de los escenarios educativos de la sociedad del conocimiento y la era digital, requiere enfocar con coraje la búsqueda de aproximaciones y explicaciones más satisfactorias, sin perder de vista que los escenarios para aprender y enseñar son como una sutil telaraña; una malla compleja, resistente, flexible y delicada, definida por una multiplicidad de variables que operan a manera de hilos que se entrecruzan, la afectan, la atraviesan y definen.

Esta obra, respetuosa de la complejidad y la diversidad, constituye una lectura imprescindible y obligada para todos aquellos educadores e investigadores que, de manera consiente, hacemos el esfuerzo cotidiano para tratar de entender la realidad educativa, evitando caer en una mirada reduccionista de la misma.

De la misma manera, asumiendo una mirada sistémica y un enfoque de investigación que evita caer en interpretaciones parceladas, los autores esgrimen cada idea, palabra o argumento en las páginas de este libro a manera de reflexión abierta, con una mirada positiva del futuro a través de la consideración de nue-

vos conceptos, teorías y acontecimientos que nos hablan de cambio en el ámbito educativo. ¿Ecologías del aprendizaje?; ¿prácticas de educación expandida? ¿investigación educativa respetuosa de la pluralidad de contextos, agentes y conocimientos? preguntas ampliamente desarrolladas en este libro, cuyo propósito es abrir la investigación educativa a la interconexión entre una pluralidad de contextos y escenarios (escolares, laborales, sociales y comunitarios); agentes y saberes, a través de una mirada ecológica del aprendizaje y el conocimiento, que se atreve a romper con enfoques que encorsetan o proponen una visión reducida del ámbito de lo formal y académico.

Los autores, investigadores de la red REUNI+D (Red Universitaria de investigación e Innovación Educativa) y del proyecto ECOEC que reúne a tres grupos de investigación (Icufop, Universidades de Granada y de Valladolid; Procie, Universidad de Málaga; y Nodo educativo, Universidad de Extremadura), sostienen una mirada —abierta y novedosa— del campo de la investigación educativa desde una perspectiva sistémica que han denominado Ecologías del aprendizaje (Siemens, Brown, Cobo & Moravec); y conciben la investigación sobre los procesos de construcción del conocimiento y la adquisición de aprendizajes en la sociedad knowmádica teniendo en cuenta cuatro dimensiones, que a la vez, estructuran el escrito: 1) ecologías personales de aprendizaje a lo largo de la vida en espacios colectivos de experimentación autónoma; 2) ecologías de aprendizajes y mediaciones sociales de culturas y contextos formales y no formales; 3) ecologías comunitarias: espacios participativos instituyentes y de transformación social, y 4) ecologías de saberes: proyectos que desarrollan espacios de trabajos creativos y experimentación de metodologías participativas.

Sin dudarlo, una reflexión aguda y compleja que entrelaza lo micro y lo macro, lo molar y lo molecular, conceptualizando múltiples elementos y dimensiones que configuran procesos; actividades; interacciones y experiencias formativas diferentes. Se muestra el valor que tiene el pensamiento ecológico para la investigación educativa, que nace de la diversidad epistemológica y metodológica, y se reivindica la naturaleza política de la ciencia y la práctica científica ética, por lo tanto, igualitaria y emancipatoria.

El trabajo de campo desarrollado explora 15 estudios de casos que ayudan a comprender y a atribuir sentido a nuevos procesos de participación, comunicación y educación en contextos diferentes, y a los aprendizajes serendípicos, ubicuos e invisibles que se producen. De esta manera, se reúnen hallazgos y comprensiones a partir de la exploración de prácticas de educación expandida, procesos de mediaciones, y contextos diversos de desarrollo de las ecologías del aprendizaje, el uso de tecnobiografías y narrativas transmedia, formas de desarrollo comunitario y educativo en comunidades de práctica.

Asimismo, una extensa lista de referencias bibliográficas actualizadas y relevantes, constituyen una invitación al lector a explorar por sí mismo diferentes fuentes que constituyen la base de las ideas y argumentaciones desarrolladas en el libro.

Como señalaba el artista Cartier Bresson, acerca de la importancia de saber mirar y de buscar el significado que hay detrás de las cosas yendo siempre con la mirada un poco más allá, los autores han logrado focalizar y dar sentido de manera significativa a una problemática desafiante «poniendo el ojo, la cabeza y el corazón en un mismo eje».

Sin dudarlo, una obra para recomendar por su calidad y por la trayectoria profesional de sus autores; una lectura imprescindible para entender los complejos escenarios del siglo XXI.

Datos de autora

MARÍA MERCEDES CIVAROLO

Es Doctora en Ciencias de la Educación. *Keynote speaker internacional*. Investigadora-docente Categoría II del Sistema de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación. Actualmente Secretaria académica de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires. Co-Directora del GIDeD —Grupo de Investigaciones y Desarrollos Didácticos— de la Universidad Nacional de Villa María. Docente de grado y posgrado en universidades argentinas e iberoamericanas. Consultora internacional en temas vinculados con la formación docente, la enseñanza y el aprendizaje en educación superior, inicial y primario. Autora, co-autora y compiladora de libros, capítulos, y artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales. Miembro de comité científicos y editoriales.