

MINK'A

Ramón Sanz Ferramola,
Pedro Enríquez y
Verónica Longo (editores)

Escriben:

Ramón Sanz Ferramola

María Celeste Romá

María Martha Garro

Nicolás Pereira

Patricia Mónica Clavijo

Silvia Laura Muñoz

Martín Gonzalo Zapico

Sonia Pereyra

Nancy Cecilia Tapia Paredes

Walter Olgúin

Luciana Navarro

DOCTORADO
EN EDUCACIÓN


NUEVA EDITORIAL
UNIVERSITARIA

fch
UNSL



**RAMÓN SANZ FERRAMOLA
PEDRO ENRÍQUEZ
VERÓNICA BEATRIZ LONGO**

Mink´a

Ramón Sanz Ferramola,
María Celeste Romá,
María Martha Garro,
Nicolás Pereira,
Patricia Mónica Clavijo,
Silvia Laura Muñoz,
Martín Gonzalo Zapico,
Sonia Pereyra,
Nancy Cecilia Tapia Paredes,
Walter Olguín y
Luciana Navarro



Universidad
Nacional
de San Luis

Mink'a / Ramón Sanz Ferramola ... [et al.]; editado por Ramón Sanz Ferramola; Pedro Enríquez; Verónica Beatriz Longo
1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2020.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-251-3

1. Ciencias de la Educación. I. Sanz Ferramola, Ramón, ed.
II. Enríquez, Pedro, ed. III. Longo, Verónica Beatriz, ed.
CDD 370.114

Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN Víctor A. Moríñigo
Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Subsecretaría General de la UNSL

Lic. Jaquelina Nanclares

Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950
Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110
www.neu.unsl.edu.ar
E mail: neu@unsl.edu.ar

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Tec. Omar Quinteros

Dpto. de Impresiones:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

Diseño de tapa: María Julieta González Salinas

ISBN 978-987-733-251-3

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723

© 2020 Nueva Editorial Universitaria

Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso
expreso de NEU



RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



neu
nueva editorial universitaria



Universidad
Nacional de
San Luis

Índice

Prólogo	pág. 5
Introducción Fatalismo, subalternidad y alteridad: Ensayo sobre la (des)colonización de la educación Ramón Sanz Ferramola	pág. 19
<i>Apartado 1: Educación en el sistema educativo provincial</i>	pág. 34
Etnografía multi-situada. Mapeo itinerante de una propuesta pedagógica: la escuela ranquel de San Luis María Celeste Romá	pág. 35
La constitución del dispositivo de formación docente no universitaria en la Provincia de San Luis Rupturas y continuidades (1984-1989). María Martha Garro	pág. 49
Política y pedagogía: Continuidades y rupturas en la inspección de la enseñanza en San Luis entre 1930-1955. Nicolás Pereira	pág. 63
<i>Apartado 2: Formación docente y Universidad</i>	pág. 75
Los saberes en la práctica profesional docente: El caso de Carreras de Profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Patricia Mónica Clavijo	pág. 76
La relación con el saber en la formación docente inicial: indagar narrativamente la experiencia de estudiantes del Profesorado Universitario en Letras (FCH-UNSL) Silvia Laura Muñoz	pág. 86
Los programas de las materias como punto de partida sociobibliométrico para el análisis de la articulación en la carrera de Ciencias de la Educación en la UNSL. Martín Gonzalo Zapico	pág. 94
Las relaciones pedagógicas de autoridad desde la experiencia de las y los estudiantes universitarios/as: un estudio en proceso. Sonia Pereyra	pág. 115

**Marco educativo de la Universidad de las
Fuerzas Armadas ESPE (Ecuador) y su relación
con la andragogía.**

Nancy Cecilia Tapia Paredes

pág. 131

Apartado 3: Educación y fábricas recuperadas

pág. 147

**Dispositivos de formación en una fábrica sin patrón.
Aportes metodológicos para la realización de estudios
sobre comercialización de productos.**

Walter Olgún

pág. 148

La participación de las mujeres en empresas recuperadas.

Luciana Navarro

pág. 164

Sobre las y los autores y editores

pág. 180

Prólogo
El Doctorado en Educación y el libro:
una *Mink'a* de saberes, historias y recorridos

La palabra “prólogo” proviene del griego y significa escrito antepuesto al cuerpo de una obra. Es decir, es un texto preliminar ubicado al principio del libro que, con aire de bienvenida, orienta al lector y brinda algunos detalles sobre su proceso de elaboración. Este Prólogo cuenta los momentos, personas, decisiones, convicciones y trabajo colectivo que ha llevado a la creación del Doctorado en Educación, en general, y de este libro, en particular.

Se divide en tres partes: en las dos primeras, se cuenta la historia del Doctorado mostrando que no tiene una génesis esencialista y que su desarrollo no es lineal, sino que es una producción humana enraizada en un contexto que transcurre en un tiempo que se presenta circular (o al menos oscilante e inquietante). En la tercera parte, se presenta el libro *Mink'a*, una obra que no es solo la mera presentación de las producciones efectuadas por las y los doctorandos, sino que es un medio que reúne voluntades, gestos, escrituras, solidaridades, estudios, discusiones y colaboraciones.

I. HISTORIA DEL DOCTORADO: CONTEXTOS Y MOMENTOS

La historia de lo que hoy es el Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL) no es lineal ni progresiva. Ha atravesado distintos períodos, con sus avances y retrocesos. Los momentos que se relatan están atravesados por contextos nacionales e institucionales convulsionados, teñidos de violencias, angustias y esperanzas que propician el desarrollo de proyectos disímiles. Algunos de los acontecimientos que se cuentan a continuación aparecen los fundamentos de la carrera, en la Ord. CD 1/13.

- Creación del Doctorado

En 1946, se crea la Facultad de Ciencias de la Educación en el marco de la Universidad Nacional de Cuyo (UNC) y simultáneamente también se crea por primera vez el denominado “Doctorado en Ciencias Pedagógicas”. El Poder Ejecutivo Nacional (PEN), mediante el Decreto Nro. 25.621, autoriza el otorgamiento del título (entre otros) de dicho doctorado. Es el segundo que se creó en el país, luego del de la Universidad Nacional de la Plata (UNLP) aprobado en 1920.

Es necesario destacar que este doctorado posee una fuerte impronta académica propia de ese momento histórico, el mismo apuesta a la producción de conocimientos sistemáticos que permitan explicar el mundo educativo.

La creación de este doctorado va acompañada de otras decisiones institucionales que apuntan a fortalecer dicha impronta. En ese sentido, en 1948, la Facultad funda el Instituto de Investigaciones Pedagógicas que estuvo destinado a estudiar diversas problemáticas educativas locales y nacionales (historia de la educación, legislación escolar, etc.). Este Instituto sostuvo políticas de desarrollo y fortalecimiento en tres grandes campos: el de la pedagogía, el de la psicología y el apoyado en ambos campos - sobre todo el de la orientación profesional- vocacional. En este Instituto, además, se dio origen a una publicación: *Anales del Instituto de Investigaciones Pedagógicas* (en 1956 pasa a denominarse *Anales del Instituto de Investigaciones Psicopedagógicas*), que se sostendrá entre 1951 y 1966 aproximadamente (Muñoz, 2007). En 1969 se crea el Centro Latinoamericano de Investigación y Perfeccionamiento, reconocido por la OEA. Entre 1970 y 1976 tiene lugar el funcionamiento del Departamento de Currículum y Evaluación, dirigido por el Dr. Pedro Lafourcade, en el marco del cual se desarrolla el Programa de Innovación e Investigación Curricular. Este proyecto estuvo avalado por la UNESCO. En 1959 se gradúa la primera Doctora en Ciencias Pedagógicas Otilia Berasain de Montoya, quien luego será una prestigiosa profesora de la UNSL.

En suma, lo relatado hasta aquí pone de manifiesto la robusta conexión entre producción de conocimiento y esta carrera de posgrado, las diversas instituciones de investigación y de desarrollo educativo generaron acciones que promovieron y fortalecieron el nivel académico del doctorado vigente en ese momento.

- Primera refundación del Doctorado.

En 1973 se crea la Universidad Nacional de San Luis. En ese marco, Mauricio López es nombrado, primero, Delegado Organizador, y luego Rector Normalizador. Fue él quien refundó esta carrera de posgrado por primera vez, y la denominó “Doctorado en Ciencias de la Educación”.

El primer rector generó un proceso de dinamización de la producción académica y de transformación del sentido social y político de la Universidad. El trabajo de esta institución se centró en la generación de lazos fuertes con la comunidad socializando el conocimiento sobre todos en aquellos sectores más desfavorecidos. Al mismo tiempo, se impulsó el fortalecimiento y creación de nuevas carreras de grado y de postgrado, tal es el caso del Doctorado en Ciencias de la Educación.

Mauricio López se propuso construir una Universidad abierta a los conocimientos universales, pero también a la construcción de saberes que aporten soluciones a los problemas de la provincia, la región y el país; y al rescate de los valores de la cultura nacional. Probablemente en ese contexto es que se haya propiciado la creación de un doctorado que, a la impronta *académica* propia de una carrera de posgrado, le agregó

el compromiso social con los sectores populares implicando al investigador en un proyecto político que esté destinado a la liberación latinoamericana. Es razonable suponer que esta carrera tendría que priorizar las actividades que favoreciera el crecimiento de la justicia, la mejor distribución de la riqueza y la participación social de todos sus grupos (López et al 1974).

El 24 de marzo de 1976, las tres Fuerzas Armadas se hacen cargo ilegítimamente del gobierno mediante un golpe de Estado. Ese gobierno de facto propició una universidad conservadora, autoritaria y excluyente, e interrumpió aquellos proyectos con compromiso social como es el caso del proyecto universitario que presentó Mauricio López. En el caso particular del doctorado en 1978, la Resolución 18/78, lo ajusta a los horizontes disciplinarios de esa época, ratifica el nombre del doctorado, y lo propone como parte de las carreras académicas que ofrece esta Casa de Alto Estudio, pero prácticamente no tiene egresados. Asimismo, la investigación en el campo de Ciencias de la Educación se mantuvo paralizado hasta finales de la dictadura militar.

La dictadura va más allá de la mera interrupción de un proyecto transformador: expulsa, persigue e incluso elimina físicamente a docentes, no docentes y estudiantes. En ese marco, Mauricio López no fue una excepción. Por orden del Coronel Miguel Ángel Fernández Gez, fue cesanteado el mismo día del golpe e inmediatamente arrestado durante 3 días en su domicilio de San Luis. Luego regresa a Mendoza y se hace cargo de una cátedra en la UNCuyo, pero al poco tiempo fue, nuevamente, cesanteado y finalmente asesinado por la dictadura (Paredes, 2008).

- Segunda refundación del Doctorado

En 1991, con la Ordenanza del Consejo Superior número 54, se institucionaliza formalmente un grupo de carreras de posgrado personalizadas, entre ellas el Doctorado en Ciencias de la Educación. Dicho Doctorado formó a cuatro egresadas y un egresado (títulos emitidos entre 2006 y 2009). Avanzados los '90, pese a la exigencia de los mecanismos de evaluación en materia de carreras de posgrado, la Facultad decidió no acreditarlo. Recién, en la primera década del 2000, la Facultad sintió la necesidad de reconstruir y recrear esta carrera, y esto llevó a iniciar el proceso de refundación del Doctorado por segunda vez.

El 24 de abril de 2013, por Ordenanza del Consejo Superior número 25, el máximo órgano universitario aprobó la creación de la carrera Doctorado en Educación en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas (Consejo Superior UNSL, 2013). Esa carrera adopta la estructura personalizada. La misma está constituida por un Programa Personalizado de Pasantías y Cursos de Posgrado, que se construye en función del perfil académico del/de la postulante y de la formación de Posgrado necesaria para

acometer con solidez el campo de conocimiento que resulta del Plan de Tesis. El o la aspirante al Doctorado junto a su director/a deben elaborar el Programa de Formación y elevar la correspondiente propuesta al Comité de Admisión del Doctorado para su análisis y aprobación.

Con fecha 16 de junio de 2014, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) emitió un dictamen favorable (el número 11358/13) y el Ministerio de Educación Nacional otorgó reconocimiento oficial al título el 16 de noviembre de 2015, posibilitando la apertura de esta carrera nueva, que históricamente contaba con un recorrido de más de 40 años.

El 17 de octubre de 2014 se lleva adelante el acto de apertura y de refundación del Doctorado. En ese marco, la Dra. María Teresa Sirvent, docente e investigadora universitaria pronunció su conferencia titulada: "La naturaleza de la investigación científica de lo social: desafíos para una política científica de la carrera: Doctorado en Educación. Ésta referente fue enfática al marcar que, "el alma, el espíritu de las ciencias está basado en la formación, en el crecimiento del investigador, y de su capacidad crítica e investigativa y además de un compromiso social con la sociedad de su entorno".

II. EL DOCTORADO DE EDUCACIÓN

El doctorado es el más alto nivel formativo reconocido por las Universidades. En este Doctorado en Educación importa lograr el producto final, en donde la "Tesis es un trabajo original de investigación, sobre aspectos de la disciplina objeto de estudio que signifique una contribución al conocimiento del campo educativo y que esté estructurada sobre la base de una consistente metodología de trabajo científico", tal como lo expresa el Art. 42, de la Ordenanza CD 009/17 (Consejo Directivo FCH, 2017).

Pero también importa el proceso que se pone en juego en la construcción del conocimiento. En dicho proceso se problematiza y se analiza el objeto de estudio, se pasan noches de desvelos escribiendo y revisando la escritura, se preparan los espacios de formación, se detectan los errores y se buscan nuevos caminos, se hacen sacrificios personales y familiares. Estos y otros aspectos son tenidos en cuenta como parte del proceso de formación en tanto contribuyen a desarrollar no solo la capacidad científica y académica del/a investigador/a sino su dimensión ética, afectiva, comunicativa y socio-política. Este/a profesional debe comprender los diversos problemas de los variados niveles y ámbitos educativos, pero además tiene que proponer soluciones mediante la creación de conocimiento que integre saberes sociales y conocimiento científico. En suma, en este Doctorado no solo importa la formación científico-académica que se

reduce a la producción de la tesis, sino su crecimiento humano y su disposición a asumir compromiso sociopolítico con los sectores populares.

El Doctorado en Educación, además de ser proceso y producto, también es horizonte formativo, es mirada estratégica y son rostros:

Repasando los horizontes formativos propuestos

Teniendo en cuenta estas consideraciones, este Doctorado se propone:

Formar, en el campo de la educación, profesionales del más alto nivel académico, capaces de contribuir, desde la honestidad intelectual y responsabilidad ciudadana, al desarrollo de la educación a través de la investigación, estimulando en los/as aspirantes su capacidad tanto crítica como creativa, desarrollando sus aptitudes como investigador/a. (Consejo Directivo FCH, 2017: Art. 2).

Como se puede inferir del párrafo anterior, esta carrera se propone recuperar las dos improntas que lo habían marcado. Por un lado, intenta resignificar la formación de “profesionales del más alto nivel académico” que, desde el principio, había caracterizado a esta carrera de posgrado. Pero además, esta formación académica está destinada a preparar sujetos que sean capaces de crear y recrear saberes consistentes que permitan explicar, comprender y transformar la realidad educativa. En tal sentido, rescata también el compromiso social del investigador del proyecto trunco de Mauricio López. Dicho compromiso quedó plasmado en la expresión “contribuir desde la honestidad intelectual, responsabilidad ciudadana (...) estimular la capacidad tanto crítica como creativa”.

En efecto, se tendría que formar un profesional que esté en condiciones de emplear críticamente los conocimientos científicos y tecnológicos para operar el mundo, pero también desarrollar la sensibilidad y compromiso social, dispuestos a convertirse en sujetos históricos, ciudadanos/as transformadores, democráticos, comprometidos socialmente, defensores de la libertad, la justicia social, los derechos humanos y la inclusión (Guezmet, 2018).

En cierto sentido, se quiere formar un intelectual anfibio (Svampa, 2008) que lejos de eliminar el conocimiento académico-científico o de acartonarse en él, busque amplificarlo y politizarlo. Asimismo, lejos de abandonar el conocimiento emancipador, lo busca y lo re-sitúa en su contexto. Pero, además, el Doctorado propicia que sus doctorandos no separen las emociones de las razones, con base en ello, aprender a tomar decisiones, a convivir en armonía entre la razón y el co-razón o como dice Fals Borda (1990) a recuperar aquellas prácticas ancestrales de “pensar con el corazón y sentir con la cabeza”. Estos planteamientos se acercan al profesional que produce conocimiento con sentidos y valores que enriquece el mundo de la vida. Este tipo de formación permitirá que los participantes construyan nuevos conocimientos que

posibiliten comprender y también transformar creativamente los problemas de la realidad educativa.

Repasando algunas decisiones político- institucionales que hacen posible el Doctorado

La creación de este Doctorado fue acompañada de diversas decisiones institucionales generadas por un clima de época, y por la política puesta en juego desde la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL), conjuntamente con varias de sus secretarías. El trabajo realizado apuntó a fortalecer las improntas académicas y el compromiso político. Así:

a) Política de articulación de funciones. El Doctorado en Educación se planteó el establecimiento de relaciones sustantivas con los proyectos de investigación de Ciencia y Técnica de la Facultad, con la docencia de grado y, eventualmente, con la intervención socio-comunitaria. En el proceso de elaboración de la tesis, estos espacios institucionales dialogan, se retroalimentan, a veces confrontan, pero siempre tienen un efecto sinérgico en la construcción de conocimientos.

b) Políticas que garanticen la formación de los doctorandos: La Facultad se propuso abrir las puertas del posgrado a docentes de la Universidad, así como a graduados y graduadas de la Facultad de Ciencias Humanas. Para ello se implementó una política de: i) apertura y fortalecimiento de carreras de posgrado, ii) apertura de una variada oferta de cursos de posgrado (en cantidad y calidad), iii) programa de becas de posgrado internas y externas para docentes, iv) fomento de la gratuidad en las carreras y cursos de posgrados ofrecidos y v) realización de convenios y actas acuerdo que fomenten los lazos interinstitucionales, los intercambios en investigación y el fortalecimiento del posgrado.

Al menos tres de los aspectos mencionados más arriba que se traducen directamente en el Doctorado son: los docentes de la FCH que son inscriptos en el Doctorado no pagan ni arancel ni inscripción al mismo. En segundo lugar, el programa doctoral está obligado a organizar, anualmente, al menos 4 cursos de posgrado gratuitos. Los mismos son dictados por especialistas reconocidos en diversos campos de estudios y se ofrecen a los y los doctorandos. Solo entre 2016 y 2019 se ofrecieron 60 cursos de posgrado gratuitos, de un total de 128.

	Cantidad de cursos de posgrado en la FCH	Cantidad de cursos de posgrado gratuitos y acreditables al Doctorado en Educación	Porcentaje de cursos de posgrado gratuitos
2016	40	18	45%
2017	26	10	38%
2018	29	11	37%
2019	33	21	63%
Total	128	60	46%

Tabla nro. 1 Cursos de posgrado FCH (2016-2019). Elaboración propia

En tercer lugar, la firma y actualización de acuerdos nacionales e internacionales ha permitido que docentes y estudiantes de posgrado provenientes de España, Ecuador, Chile y Brasil hayan realizado estancias de pasantías y cursos, en el marco de este Doctorado.

c) Política de articulación entre las distintas carreras de posgrado. La Facultad apostó a la creación de nuevas carreras posgrado y a la formación de sus docentes y egresados. Así en el año 2013 contaba solamente con dos carreras de posgrado en funcionamiento y acreditadas: Especialización en Educación Superior (EES) y Maestría en Educación Superior (MES). Para el año 2016, fueron 5: a las dos anteriores se le sumaron la Maestría en Comunicación Institucional (MCI), la Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas (EICSH) y el Doctorado en Educación. A septiembre de 2020, son parte del proyecto de la Facultad 7 carreras de posgrado funcionando. Se agregan la Maestría en Derechos Humanos y Ciudadanía (MDDHHyC) y la Especialización en Primeras Infancias (EPI).

La realización de especializaciones o maestrías es una formación previa que articula o beneficia el acceso al Doctorado. La formación en investigación y en educación superior, por ejemplo, marcan líneas de equivalencia necesarias y útiles en términos de articulación entre carreras de posgrado y el doctorado.

d) Política de intercambio y difusión. Desde la Facultad se llevaron a cabo estrategias destinadas a intercambiar experiencias y saberes en orden a potenciar las trayectorias formativas de las y los doctorandos y, a poner a disposición las producciones efectuadas para quienes tengan interés en las temáticas investigadas.

En lo referido al intercambio, se organizaron dos eventos. El primero, el “Ateneo para estudiantes de grado y posgrado de la FCH”, llevado a cabo en noviembre de 2016. En ese espacio, los doctorandos compartieron con las otras comunidades sus avances, obstáculos y facilitadores, y aportaron elementos superadores en las propuestas de formación. El segundo, el “Ateneo: Avances del Doctorado en Educación”, desarrollado en agosto de 2019. En dicho ámbito, 10 doctorandas y doctorandos socializaron los avances y resultados de sus investigaciones y reflexionaron sobre el proceso de construcción de conocimiento. En esta línea, este libro es el resultado del segundo Ateneo.

En el futuro, en términos de desafíos habrá que incluir la carrera en otros espacios de intercambio y difusión, con distintos integrantes de la sociedad y en particular los sectores populares.

En lo relativo a la puesta a disposición de las producciones, la Facultad crea el Portal Digital de Publicaciones, un espacio que reúne trabajos finales y revistas donde las y los doctorandos pueden presentar sus producciones. Dichas revistas son: *Argonautas* que publica sobre Educación y Ciencias Sociales; *Tinkuy* que tiene en cuenta trabajos sobre Hermenéutica, Subjetividad y Prácticas del conocimiento; *REVIDRevista de Investigación y Disciplinas* que difunde producciones sobre el diálogo interdisciplinario que problematice y tensione discursos, prácticas y postulados; *Cocoliche* dedicada a la Comunicación y el Teatro, y *Umbrales de la Comunicación* que indaga sobre ese campo en particular.

e) Políticas de prioridades en la investigación. Durante la apertura del Doctorado, la entonces decana de la Facultad, Esp. Viviana Reta, afirmó: “se debe dejar de lado los posgrados que caen en lógicas de mercado y se deben desarrollar otras políticas de posgrado e investigación que estén orientados a pertinencias sociales. Tenemos que repensar la agenda de la investigación y la formación”. En este marco, desde agosto de 2020 y luego de un trabajo sostenido al respecto la Facultad piensa y avanza en prioridades con un sentido político y social: las áreas hoy expresan demandas o necesidades identificadas socialmente, en consonancia con la capacidad institucional de responder desde la propia tradición investigativa de la Facultad.

Repasando algunos de los rostros del Doctorado

La historia del Doctorado en Educación se escribe con y por sus personas. Hay acontecimientos que son especiales porque están hechos de hombres y mujeres que transitan y viven en las organizaciones y proyectan un presente y un futuro.

La segunda refundación del Doctorado en Educación, tal como se destacó, es un hito en el IV Nivel de formación en la FCH. Claro que este hito está concatenado a otro sinnúmero de fechas y acontecimientos institucionales y también está unido a rostros, a cuerpos, experiencias y creencias de muchos y muchas. En este sentido es necesario rescatar la figura de Martha María Pereyra González (decana de la Facultad durante el periodo de refundación del Doctorado), de María Luisa Granata (Secretaría de Posgrado que explicitó el proyecto y “se lo puso al hombro”), de Viviana Reta y Clotilde De Pauw (directora y co-directora respectivamente del Departamento de Educación y Formación Docente de la FCH, al momento de iniciar la refundación). Además de ellas, se rescata la labor del profesor Mauro Sorolla y de la profesora Lidia González.

La dirección de esta segunda refundación está a cargo del Dr. Pedro Gregorio Enriquez (director) y del Dr. Ramón Sanz Ferramola (codirector). A ellos se suman como integrantes del primer Comité Académico las doctoras Marcela Becerra Batán, Clotilde De Pauw, Estela Miranda, Elisa Lucarelli y Lidia Fernández y el Dr. Carlos Mazzola. Recientemente se sumaron el Dr. Emmanuel Ginestra y la Dra. Guzmán Liliana.

Entre fines de 2015 y 2016, hubo 9 admitidos y admitidas. Hoy muchos autores de este libro son también rostros y manos que hacen a una historia (y no una Historia): Walter Olguin, Nicolás Pereira y Cristina Auderut son los tres primeros admitidos e inscriptos, luego se sumaron Celeste Romá, María Martha Garro, Luciana Navarro, Susana Ponce, Sonia Pereyra, Nancy Tapia Paredes, Mónica Clavijo, Silvia Muñoz, Beatriz Pedranzani, Mariana Fenoglio, Rosana Chesta, Martín Zapico y Ana Masi. Finalmente, Carlos Lucero, Candela Lestelle, Lorena Di Lorenzo, María Lucrecia Piñeiro, Verónica Quiroga y Verónica Saavedra. Con todo, ellos y ellas son 22 doctorandos a marzo de 2020.

Origen	Cantidad	Porcentaje
FCH-UNSL	10	45,5%
Educación Superior Provincial	3	14%
Otra Universidad Nacional de la región	4	18%
Universidad Extranjera	2	9%
Otra Facultad de la UNSL	2	9%
CONICET	1	4,5%
Total	22	100%

Tabla Nro.2. Cantidad de inscriptos/as al Doctorado en Educación al año 2020- De realización propia

Como se puede apreciar en la Tabla Nro.1, la mayor cantidad de doctorandos/as son de la Facultad de Ciencias Humanas y, gran parte de ellos/as pertenecen al Departamento de Educación y Formación Docente. Este dato es alentador en tanto pone de manifiesto que esta carrera está contribuyendo a la producción del conocimiento en el campo educativo, a la formación de docentes mejores preparados y, en un futuro mediano, a contar con eventuales directores de tesis. También resulta interesante la participación de doctorandas y doctorandos que pertenecen a instituciones de Educación superior provincial, a otras facultades de la UNSL y a otra Universidad de la región, porque su trabajo puede generar efectos sinérgicos en las instituciones involucradas. La inscripción de dos doctorandas de una universidad ecuatoriana, nos enorgullece porque, sin renunciar a la construcción de conocimiento sobre lo local o regional, “nos anima a mirar otros mundos, pero no cualquiera, sino aquel que tiene que ver con nuestra América”, como diría Martí. Por último, resulta un desafío relevante la inclusión de una doctoranda con beca del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), no solo por el hecho de ser el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología del país, sino porque financia una investigación de pertinencia social, en tanto permite estudiar la participación de las mujeres en una fábrica recuperada. Si se continúa con esa línea, es interesante seguir incluyendo a becarios de Conicet.

Para finalizar, no podemos olvidar a Viviana Puebla, administrativa de carrera. Su compromiso y dedicación ha sido de vital importancia en tanto, ha facilitado el trabajo desarrollado en el doctorado. Ella es la primera persona que recibe a los candidatos y las candidatas, luego es quien acompaña a los y las doctorandos y doctorandas en la resolución de las múltiples vicisitudes burocráticas, y finalmente, es quien asesora administrativamente a quienes que están terminando su tesis. En resumidas cuentas, ella es el rostro visible y permanente del Doctorado.

III. EL DOCTORADO Y MINK'A: EL LIBRO COMO MEDIO PARA COMPARTIR SABERES

El libro se llama *Mink'a*, palabra quechua que proviene del término *minccacuni* y que alude a aquella tradición de los pueblos originarios andinos, que consiste en la realización de trabajo comunitario voluntario, que habilita la reciprocidad. Esta práctica encontró tierra fértil en Ecuador, Bolivia, Chile, Paraguay y Argentina. En la provincia de San Luis se afincó rápidamente, Vidal de Batini (1949) indica que en el mundo rural, la *mink'a* era una forma de solicitar la ayuda laboral a otros, prometiéndoles devolverles el servicio de la misma manera; luego pasó a ser parte de la cultura popular de todos/as

los sanluiseños/as, y aludía a reunión de vecinos y vecinas en la que se hace un trabajo en colaboración y que se termina con una fiesta a cargo del dueño o la dueña de la casa. Antonio Esteban Agüero (1996), el poeta sanluiseño, la describió bellamente en su célebre: *Digo la Minga*

El trabajo en la Minga se vuelve como fiesta,
como reunión de gentes unidas por la danza;
no la paga moneda de níquel ni banquero,
sino perfume y gloria de dulce Democracia.
(...)
Nadie era el amo allí; todos eran obreros
con la luz en el pecho del hombre solidario;
nadie mordía el agrio rencor ni la amargura
del que siente en el cuello dogal de proletario.

La *Mink'a* enciende el fuego de los más bellos ideales humanos que es, según Liberato Tobares (1977): trabajar y cantar para los demás, mientras que los demás trabajan y cantan para uno.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, este libro trata de generar un encuentro entre personas que se han propuesto compartir conocimientos, partiendo de sus propias experiencias o la de los/as otros/as y buscando fortalecer sus procesos de construcción de saberes personales y colectivos para la transformación. La participación horizontal, el reconocimiento del otro/a, la apertura al saber, el compartir y el trabajar sobre los márgenes es parte de lo que es esta publicación.

El libro es el resultado de un trabajo de intercambios de producciones que se llevó a cabo en agosto de 2019, bajo el nombre de "Ateneo: Avances del Doctorado en Educación", cuando 10 doctorandos y doctorandas de la carrera presentaron los avances realizado en el marco de sus tesis doctorales, con docentes, integrantes del Comité Académico, Secretaría de Posgrado, directores y directoras.

En la mayoría de los escritos en este libro se presenta como eje transversal la idea de la alteridad y la descolonización, ambos conceptos trabajados en la *Introducción* escrita, desde una mirada epistemológica, por el Dr. Ramón Sanz Ferramola. Para el co-director del doctorado, la subalternidad y la otredad son definitorias de la condición de sujeto colonizado por el capitalismo. En este marco, los procesos educativos formales son fundamentales a la hora de activar o desactivar la construcción de una subjetividad colonizada o descolonizada.

En el apartado 1, se presentan tres trabajos que tienen como objeto de estudio al sistema educativo provincial.

Celeste Romá describe el abordaje etnográfico multisituado que empleó para estudiar la única Escuela Ranquel de la provincia de San Luis, en su trabajo reflexiona acerca de dicha etnografía, desde un punto de vista metodológico. Su tesis estudia la

educación intercultural en pueblos originarios y las propuestas desde las pedagogías decoloniales.

Martha Garro realiza una reconstrucción histórica del dispositivo de formación docente no universitaria en la Provincia de San Luis, a fin de dar cuenta de sus múltiples transformaciones, de acuerdo a las condiciones de posibilidad existentes a mediados de los 80´.

Nicolás Pereira rescata las continuidades y rupturas en la inspección de la enseñanza, en San Luis entre 1930 y 1955, entiende que esa práctica no está escindida de lo social, siempre está en permanente tensión con estos aspectos.

En el apartado 2, se encuentran cinco escritos en torno a la Formación Docente y la Universidad.

Mónica Clavijo realiza una reconstrucción, desde una lógica cualitativa y compleja/dialéctica, del aprendizaje del oficio docente (el saber pedagógico) como constitutivo de la formación en la práctica. En su estudio se recuperan los sentidos de distintos sujetos.

Silvia Muñoz aborda la relación entre formación y práctica docente como tensión que atraviesa la formación inicial. Una de las particularidades del estudio es el trabajo desde un enfoque narrativo.

Por su parte, Martín Zapico, desde la socio-bibliometría, realiza un recorrido de los programas de las asignaturas de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNSL para estudiar la disposición de los docentes alrededor de las materias, y la articulación explícita entre distintos espacios curriculares.

Sonia Pereyra justifica sus decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas para estudiar las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan los estudiantes universitarios y sus relaciones con el saber formativo.

Nancy Tapia Paredes realiza un estudio sobre el sentido que se le asigna a la Andragogía en el Proyecto Educativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas- ESPE en Ecuador.

En el tercer y último apartado: Educación y problemática de sectores populares, se plantean dos trabajos sobre las fábricas recuperadas.

Walter Olguin reconstruye los dispositivos de formación puestos en práctica en una fábrica recuperada por sus trabajadores en San Luis. Estudia los procesos de alfabetización y subjetivación política en los/as trabajadores/as que participaron de esas instancias educativas.

Luciana Navarro realiza un estado del arte sobre la problemática del género en fábricas recuperadas en Argentina, que la ayuda a estudiar la participación de las mujeres en una fábrica textil de San Luis, desde la pedagogía popular feminista.

Hoy festejamos “por algo que fue y que está siendo y por aquello que está por venir” como decíamos en la apertura de la carrera. Creemos que este libro marca un mojón en la vida de la carrera (un nuevo hito fundacional), de los muchos que llegarán y se materializarán. Y también es un nuevo recomenzar. Por eso invitamos a sumarse a todos y todas a esta *Mink’a*.

Al empezar este trabajo señalamos que el prólogo es la entrada, tiene un aire de bienvenida a una obra. Al finalizar este escrito, desde una mirada borgeana (Borges, 1994), decimos que el prólogo también es tiempos de *adiós*. Por eso este aporte es una despedida, una forma de decir adiós al trabajo que hemos desarrollado tanto en la Dirección del Doctorado en Educación como en la Secretaría de Posgrado de la FCH.

Pedro Gregorio Enriquez y Verónica Beatriz Longo

Referencias

- Agüero, A. E. (1996). *Obras completas. Vivir en Poesía. Guiones. Discursos. Anécdotas y poemas inéditos*. San Luis: Editorial Universitaria-UNSL
- Borges, J.L. (1994). *Inquisiciones*. Barcelona: Seix Barral.
- Consejo Superior UNSL (2013). Ordenanza Creación de la Carrera de Doctorado en Educación en el ámbito de la Facultad de Ciencias Humanas. Ord. 25/13. San Luis: Universidad Nacional de San Luis.
- Consejo Directivo FCH (2017). *Reglamento del Doctorado en Educación. Ord. 9/17*. San Luis: Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis.
- Fals Borda, O. (1990). *El problema de cómo investigar la realidad para transformar la por la praxis*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Guezmet, S. (2018). Curricularización de la extensión universitaria. Prácticas y sentidos en disputa. *Revista Nro 5. E+E: Estudios de Extensión en Humanidades. Córdoba*.
- Muñoz, M. (2007). Breve recorrido institucional y académico de la psicología en San Luis entre los años 1946 -1976. *XIV Jornadas de Investigación. Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR 9, 10 y 11 de agosto de 2007*.
- López, M. *et al* (1974). *Proyecto de Estatuto de la UNSL*. San Luis: Documento Interno de la UNSL.
- Paredes, A. (2008). *Mauricio Amílcar López. Biografía y escritos sobre las revoluciones en América Latina*. Mendoza: Editorial Qellqasqa.
- Svampa, M. (2008). Notas provisionales sobre la sociología, el saber académico y el compromiso intelectual. En Hernández, V. y Svampa, M. (Comp.). Gérard Althabe. *Entre dos mundos. Reflexividad y compromiso*. Buenos Aires: Prometeo.

Tobares Liberato, J. (1977). *Folklore puntano*. San Luis: Gobierno de la Provincia de San Luis.

Vidal de Batini, E (1949). *El Habla Rural de San Luis*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Introducción
Fatalismo, subalternidad y alteridad:
Ensayo sobre la (des)colonización de la educación

Ramón Sanz Ferramola

Si por mi parte he recordado algunos detalles
de estas horribles carnicerías,
no es, de ninguna manera, por deleite sombrío,
sino porque pienso que no nos desharemos tan fácilmente
de estas cabezas de hombres, de estas cosechas de orejas,
de estas casas quemadas, de estas invasiones godas,
de esta sangre que humea,
de estas ciudades que se evaporan al filo de la espada.
Estos hechos prueban que la colonización deshumaniza
al hombre incluso más civilizado; que la acción colonial,
la empresa colonial, la conquista colonial, fundada sobre
el desprecio del hombre nativo y justificada por este desprecio,
tiende inevitablemente a modificar a aquel que la emprende;
que el colonizador, al habituarse a ver en el otro a la bestia,
al ejercitarse en tratarlo como bestia, para calmar su conciencia,
tiende objetivamente a transformarse el mismo en bestia.
Aimé Césaire (2006), *Discurso sobre el colonialismo*

Dos experiencias docentes

Quisiera, en primer término, relatar dos experiencias docentes que, desde mi punto de vista, connotan dos modos existenciales y consecuentemente, dos constituciones subjetivas distintas. La primera ocurrida al gran Simón Rodríguez en su estancia en la Kingston jamaíquina de 1800. La segunda experiencia es personal, muy reciente, sucedida en la novedad de los entornos virtuales de educación que comenzamos a transitar los y las docentes en estos tiempos de pandemia, y que seguramente marcarán el inicio de una nueva vincularidad educativa.

Primera experiencia (Kohan, 2016). El joven Simón Rodríguez quiere aprender inglés y para eso decide ir a una escuela en Jamaica y aprenderlo con las y los niñas y niños del lugar. Como docente, pero a la vez como compañero de aquellos niños Simón juega y comparte tiempo con ellos. Es una ocasión, después de clase, van por las calles de la ciudad jugando a arrojar los sombreros al aire y atraparlos antes de que caigan al piso. En la algarabía, pasan por una de las pocas casas de dos plantas que hay en Kingston y allí el juego se transforma en embocar los sombreros en una maceta que está en el balcón de la casa de la familia pudiente que allí vive. El mayordomo de la casa, por ser hora de siesta, ha salido a reprender al corrillo bullicioso de niños y maestro jugando en la puerta. En su primer intento Simón acierta entre el asombro y las risas. Luego del júbilo, el problema, ¿cómo sacar de allí el sombrero? La advertencia del mayordomo hacía inviable tocar la puerta y pedirlo; Simón dice que conoce a alguien que tiene una escalera, pero está muy lejos. En ese momento, Thomas, un niño pequeño, negro, que

no asistía a la escuela pero que acompañaba al grupo de chicos y Simón desde que salieron de ella dijo en tono quedo, en su inglés natal que Simón apenas comprendía: “¿por qué los chicos no nos subimos a sus hombros para alcanzar el sombrero desde la altura donde está?” Perfecto pensó Simón, la solución está en la conjunción entre la idea de escalera y la idea de cuerpos humanos solidariamente constituidos en un todo. Dos cosas impactaron a Simón de aquella situación: 1) la persona a la que se le ocurrió la solución al problema era un niño que estaba fuera del “nosotros” escolar, recién se unió al grupo efectivamente luego de proponer su solución; 2) la idea de Thomas estaba basada en la invención del artilugio “escalera humana” que no estaba en la realidad antes de su propuesta.

Segunda experiencia. Durante el mes de agosto de 2020, en las mesas de exámenes finales, la situación de pandemia mundial frente al COVID 19, y el consecuente estado de fragmentación y ruptura de vínculos reales entre las provincias de Argentina, hizo necesaria la implementación de la virtualidad. En tal ocasión un estudiante rindió la materia Ética perteneciente al cuarto año de una carrera de Comunicación a través de una reunión virtual: él estaba en el AMBA¹ y los tres docentes que constituíamos el jurado examinador estábamos en San Luis... mejor dicho, los cuatro estábamos en un lugar vincular virtual, en el sentido exacto que tiene la noción de “virtual” para la Real Academia Española: algo que tiene la virtud para producir un efecto, aunque no lo produce en el presente. Algo que tiene la capacidad de producir cambios en la realidad pero que sin embargo no está en la realidad. En efecto, el estudiante luego de su examen, aprobó la materia, generó una modificación en el acta de examen y en su hoja curricular académica.

A pesar de la rara situación de examen, todo aconteció de manera prevista, pero sin embargo, tal situación amplificó en mí, es decir, puso de manifiesto de manera radical una actitud que veo año tras año en muchos estudiantes de grado y de posgrado (hasta podría decir que tal actitud es la de la mayoría de estudiantes): me refiero a cierta indolencia o fatalismo, en tanto falta de confianza o esperanza en la transformación del ordenamiento socio-político establecido.

Este estudiante propuso para comenzar su examen, analizar algunas noticias periodísticas atravesadas por un racismo-nacionalismo, bastante extendido en el imaginario social de nuestros días, respecto de las exigencias del pueblo Mapuche por la restitución de algo de su territorio. Las noticias que analizaba el estudiante repetían

¹ El AMBA, Área Metropolitana de Buenos Aires está compuesta por localidades y barrios de la Ciudad de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires, caracterizándose por ser la concentración urbana de mayor densidad del país (concentra alrededor del 30% de la población total).

con énfasis aunque sin fundamento ni historiográfico ni antropológico ni sociológico ciertas falsedades muy comunes en el discurso de derecha: que los mapuches son chilenos y que se han habían apropiado del territorio argentino desplazando y sometiendo a verdaderos pueblos originarios argentinos como los tehuelches. Argumento falso por cierto, en primer lugar porque se sitúa tal avance territorial mapuche hacia fines del siglo XVIII y principios del XIX, cuando aún no existían Argentina ni Chile como Estados con la configuración territorial tal como los conocemos hoy. La perspectiva que proponía nuestro estudiante se asentaba en los procesos de otrificación - racialización, mediante los cuales la apropiación de la materialidad (territorio y mano de obra) se justifica mediante el antiquísimo argumento de la civilización con el que supuestamente se beneficiarán los pueblos y culturas “bárbaras” (Quijano 2007; Dussel, 2007; De Sousa Santos 2010; Wallerstein, 2007; Zaffaroni, 2015)². El estudiante mostraba cómo en noticias recientes aparecían estos argumentos para desestimar los justos reclamos de los mapuches por una pequeñísima parte de lo que fue su territorio. Sin embargo, y para mi sorpresa, luego de su exposición y ante la pregunta de cuáles serían los caminos que él como futuro comunicador recorrería para aportar a una opinión pública esclarecida y a la vez ejercer la profesión para la que se estaba formando, luego una respuesta ambigua y como conclusión expresó: “y bueno profe, las cosas son así y es muy poco lo que puede cambiarse”. Entonces, pensé, hay una contradicción que el estudiante no alcanza a visualizar entre la perspectiva analítica que había llevado a cabo, con su modo existencial de pensar y vivenciar el mundo y el ejercicio de su futura profesión. Incorporaba espuriamente sobre un análisis crítico decolonial, un fatalismo extremo, lo cual es de suyo una contradicción. Esto me llevó a pensar que las perspectivas teóricas que desarrollamos en la universidad escasamente son incorporadas en la subjetividad de quien se forma. Pareciera que ciertos modos de pensar el mundo y las relaciones entre sujetos, que carecen de basamento epistemológico, montados solamente sobre la recurrencia discursiva y dogmática (“civilización contra barbarie”, “mapuches pueblo bárbaro que sigue empecinado en rechazar la civilización”, etc.), prevalecen aún cuando el sujeto tenga posibilidades de acceder a modos contrahegemónicos de pensar, como en este caso, a través de una currícula universitaria obligatoria.

A pesar de la diferencia contextual, en el contraste entre ambas experiencias docentes, nos interesa resaltar lo siguiente: para el Thomas jamaquino, la realidad es posible de ser transformada a partir de la invención de una nueva realidad constituida desde

² Textos que el estudiante trabajaba y utilizaba por ser parte de la bibliografía obligatoria de la materia Ética Profesional, cuyo examen estaba rindiendo.

realidades pre-existentes (escalera + cuerpos=escalera/pirámide humana con la cual alcanzar el sombrero). Por el contrario, para el estudiante del examen virtual, la realidad era imposible de ser transformada a pesar de conocer y contar con herramientas teórico-conceptuales para pensar dinámica y dialécticamente el *status quo*. La mirada prístina y transformadora de Thomas, incontaminada de escuela, frente a la perspectiva fatalista y colonializada del estudiante avanzado de una carrera universitaria en plena pandemia de 2020.

El Fatalismo como marca de subalternidad

En el análisis de contraste de estas experiencias docentes está sonando de fondo la hipótesis de que es el propio sistema educativo el que sumerge a las subjetividades en un estado de fatalismo e inmovilidad socio-política, a través de un proceso de imposición o asimilación no violenta, de internalización de ideas y valores propuestos por quienes conducen moral e intelectualmente (clases dominantes) el proceso histórico.

Antonio Gramsci es quien propone la categoría de “subalterno”, como sinónimo de oprimido o dominado, y, de este modo amplía y diversifica la noción de clase trabajadora, obrera o proletaria al incluir otras formas y modalidades populares. La subalternidad da cuenta de la condición subjetiva de subordinación en el contexto de la dominación capitalista (Madonesi, 2010). Pero más importante, con esta categoría propone un correlato conceptual de la alienación en el terreno superestructural, que sería el equivalente socio-político en el plano de la dominación de lo que ésta indica en el plano socio-económico: el despojo relativo de la calidad subjetiva por medio de la subordinación. Así, alienación y subalternidad son las dos caras de la subjetividad en la dominación capitalista, la primera mira a la estructura, la segunda a la superestructura. “Fatalismo” es una categoría investigada por el psicólogo social español-salvadoreño Ignacio Martín-Baró, asesinado en El Salvador por fuerzas parapoliciales-estatales encubiertas³ en la madrugada del 16 de noviembre de 1989. La noción de fatalismo le sirvió para investigar acerca de las causas de una supuesta indolencia natural y un modo fatalista de existir propio de los pueblos caribeños. La hipótesis original de la cual parte

³El infausto y sanguinario Batallón Atlácatl, creado en 1980 en la Escuela de las Américas.

El viernes 11 de setiembre de 2020, 31 años después de la masacre, la Sala Segunda de lo Penal de la Audiencia Nacional española condenó al ex viceministro de Seguridad Pública y ex coronel Inocente Orlando Montano (extraditado a España) a 133 años y cuatro meses de prisión, por ordenar junto a otros altos mandos militares salvadoreños los "asesinatos de carácter terrorista" de cinco jesuitas españoles, entre ellos Ignacio Martín-Baró y el teólogo de la liberación Ignacio Ellacuría. El caso arrancó con una querrela de la Asociación Pro Derechos Humanos de España aceptada por la Audiencia Nacional en 2008, cuando en ese país estaba vigente la justicia universal, concepto jurídico luego abolido por el Gobierno de Mariano Rajoy. Montano es el único condenado en la causa a pesar de la gran cantidad de actores implicados en aquel acto de terrorismo de estado en El Salvador. (Álvarez, 2020)

su investigación era que pueblos latinoamericanos en general parecen estar heridos en su eje de una aceptación de circunstancias vitales muy desfavorables, aceptación que implica el fatalismo como parte de su modo de existencia (Martín-Baró, 1989).

El fatalismo tiene la doble connotación de un futuro inevitable y definitivo, y de la desgracia, y está caracterizado por “tres rasgos o tendencias comportamentales” que definen un síndrome fatalista” (Martín-Baró, 1988: 78): a) Conformismo: actitud asentada sobre la idea de que la vida está predefinida y sobre el sentimiento de la resignación ante lo que me acontece. Este conformismo sería la condición de posibilidad del sentimiento de aceptación de la autoridad y del concomitante personalismo que aceptamos los latinoamericanos). b) Pasividad ante las circunstancias de la vida: actitud fundada en la idea de que la propia acción no puede cambiar el destino fatal, acompañada por un sentimiento de impotencia. c) Reducción del horizonte vital al presente: actitud basada en la idea de que hay una naturaleza o un dios que decide el destino de cada persona, la que desencadena el sentimiento de que no es bueno hacer planes futuros.

El fatalismo, entonces, tiene psicológicamente el peso de una profecía autocumplida ya que provoca aquello mismo que postula: la imposibilidad de alterar el modo de existencia para controlar y transformar las circunstancias que determinan la vida real de cada persona.

¿A qué se debe que las personas y los grupos asuman una actitud fatalista ante la vida?
¿Cómo se explica que las mayorías populares acepten y permanezcan en un modo existencial que los condena al inmovilismo y a la desesperanza? ¿Debe aceptarse como natural esta característica socio-subjetiva en Latinoamérica?

El análisis de Martín-Baró (1988, 1989) parte de Frantz Fanon y de Pulo Freire. A través del primero se acerca a la noción de colonizador-colonizado, y toma la idea de cómo la violencia impuesta por el colonizador queda incorporada tanto a la corporalidad como a la mente del colonizado como tensión reprimida y como culpa respectivamente; sin embargo la condición de posibilidad de la permanencia en el estado de dominación requiere una constante reproducción del ejercicio del poder dominante. En este esquema de perpetuación de la dominación lo principal es la obturación de la conciencia de esa dominación. Por otro lado, y análogamente, la noción de fatalismo está basada en la ideología del oprimido propuesta por Freire, en tanto este se encuentra inmerso en una realidad de despojo e impotencia que no puede superar, si previamente no toma conciencia de su condición.

La conclusión a la que llega Martín-Baró es que el fatalismo es una actitud subjetiva continuamente reforzada y reproducida por el funcionamiento opresivo de las

estructuras macrosociales, es decir, la resignación sumisa se aprende no como transmisión de valores en una subcultura cerrada, sino de la reproducción continua de condiciones materiales de existencia y la consecuente verificación cotidiana de la inutilidad de cualquier esfuerzo por cambiar las condiciones materiales de existencia en un sistema social opresivo. El fatalismo, pues, es parte de la ideología que tiene como objetivo la configuración social por parte de las clases dominantes. A través de él, las clases subalternas “aprenden” a aceptar su lugar como pobres, ignorantes, campesinos, indígenas. “El fatalismo es, por ello, una realidad social, externa y objetiva antes de convertirse en una actitud personal, interna y subjetiva.” (Martín-Baró, 1988: 96).

Podemos entonces, establecer un vínculo entre el fatalismo como un modo de ser y de estar en la realidad circundante, modo subjetivo en que se muestra la condición de sujeto subalterno sometido a condiciones estructuralmente adversas: pobreza, precariedad laboral, temor a los mandatos sociales establecidos. Subjetividad que culmina su configuración en la introyección del fatalismo como la imposibilidad de cambio, de transformación, y menos aún de revolución, del orden social imperante.

Desde esta perspectiva, diremos que la marca, el síntoma de subalternidad expresado por el estudiante de comunicación (del que hablamos en la segunda experiencia docente) es el fatalismo.

Colonialidad: la modernidad de otro modo en el imaginario del sujeto colonizado

Desde las últimas dos décadas del siglo XX y las dos que llevamos del XXI hay un tema recurrente respecto de la constitución de las subjetividades y su característica epocal y civilizatoria. Hay una discusión teórica en torno a la constitución de subjetividades modernas y/o posmodernas⁴ y cómo estos modos de ser sujeto construyen el mundo real en las relaciones que establecen con la naturaleza humana y no humana (Habermas, 1988; Latour, 2007).

Muchas de estas teorizaciones conllevan la limitación y el obstáculo epistemológico (en el sentido propuesto por Gastón Bachelard) de presentar la constitución de la subjetividad moderna/posmoderna desde el lugar epistemológico-político hegemónico de la centralidad del primer mundo, desconociendo o mejor, invisibilizando (De Sousa Santos, 2010), que también hay una constitución moderna/posmoderna de

⁴ Entendemos que entre modernidad y posmodernidad sólo hay una diferencia de modalidad en el capitalismo que ejerce su hegemonía e instaura su ideal civilizatorio: la diferencia que hay entre capitalismo productivo liberal y capitalismo financiero neoliberal. No hay ruptura, sino continuidad entre la modernidad y la posmodernidad. Se trata de un único proyecto caracterizado por ser una máquina de generación de alteridades, y que bajo la advocación de la razón ha negado e invisibilizado las multiplicidades culturales (Castro-Gómez, 2000).

subjetividades subalternas, periféricas, subjetividades construidas en las fronteras de la modernidad (Arturo Escobar, 2015): allí donde la modernidad se manifiesta como despojo y carencia, como contrapartida y envés de la faz prometedora del progreso, del desarrollo y la libertad con que se anuncia la modernidad.

Hay, sin embargo, teorizaciones -bastante menos trabajadas en nuestras universidades, tanto en docencia como en investigación- sobre la constitución de la subjetividad moderna/posmoderna que enfocan la cuestión desde la periferia epistemológico-política en la que vivimos, y que aportan elementos decisivos a la hora de responder la pregunta acerca de por qué el fatalismo. En tal sentido, remontaremos sintéticamente tres de estas teorizaciones: la del sociólogo peruano Aníbal Quijano, la del antropólogo haitiano Michel-Rolph Trouillot, y la de la psicóloga brasileña Suely Rolnik.

En Latinoamérica, la “colonialidad” es una de las formas sobre las que se asienta la construcción de las subjetividades. Aníbal Quijano (2007), sociólogo y filósofo peruano fue quien propuso y desarrolló tal categoría analítica. Para nuestro autor, es necesario establecer una clara diferencia entre colonialismo y colonialidad para entender en profundidad el grado de persistencia que la dependencia epistemológica acrítica tiene sobre la subjetividad latinoamericana. Por “colonialismo” debe entenderse la dependencia institucional, política, jurídica y económica de un estado sobre un pueblo (constituido éste en Estado o no), de modo tal que la autonomía, la autarquía y la soberanía son nulas. El ejemplo más cercano de nuestra historia se remonta a las guerras de independencia en nuestra región latinoamericana durante el siglo XIX, llevadas a cabo con el objetivo de obtener independencia estatal y con ello, terminar con el estatuto de “colonia”. En tanto colonia española, los virreinos americanos estaban en una relación de subordinación política instituida gracias a la utilización de la fuerza bélica (ejército de ocupación). Las guerras de la independencia latinoamericanas encabezadas por San Martín y Bolívar tuvieron como culminación la constitución de Estados libres y soberanos, con la finalización del régimen colonial (obviamente, esto dicho en términos teóricos, puesto que en realidad nunca alcanzó Latinoamérica la plenitud de la tan ansiada independencia política y económica). Sin embargo, la historia lo muestra, el colonialismo va acompañado siempre de un proceso de construcción subjetiva por el que las y los colonizados terminan aceptando por consenso y convencimiento su propia dependencia: a este proceso, que en principio va acompañado de violencia y epistemicidio (crimen contra los saberes propios y autóctonos de los pueblos colonizados) (De Sousa Santos, 2009), proceso al que Quijano denomina “colonialidad”.

Es claro que la colonialidad implica a la vez que una construcción de la subjetividad, su propia destrucción. Así, para referirnos quizás a los ejemplos más cercanos pero a la vez más invisibles de nuestra cotidianidad cultural, la instauración del castellano como idioma común para todos los pueblos latinoamericanos implicó la destrucción, el olvido violento de una gran cantidad de idiomas autóctonos; del mismo modo, la instauración de una única religión -el cristianismo- implicó siglos sangrientos de persecución y crimen (donde la institución es española, jurídicamente establecida, la Inquisición, fue actor principal) contra la práctica de las religiones autóctonas (como el culto a la Pachamama y a Inti) consideradas “paganas”.

Estos procesos de colonialidad no han concluido, ni podemos pensar que son una parte perimida de la historia. El actual sistema mundo capitalista (para utilizar la denominación propuesta por Immanuel Wallerstein), que se inicia en los primeros modos de mundialización económica (proto-globalización) advenido con el Descubrimiento de América en 1492 (Dussel, 2007; Wallerstein, 2007), requiere para su funcionamiento de la dependencia cultural que es condición de posibilidad de la dependencia económica y política de nuestros países, denominados eufemísticamente “en vías de desarrollo” pero que en realidad deberían ser llamados países de la región deudora del mundo y por ende sacrificables.

En tal sentido, creemos que el modo actual de persistencia de la colonialidad se encuentra en el propio sistema educativo formal. Es nuestro propio sistema educativo el que está herido de colonialidad, y en tal sentido, la escuela es un aparato ideológico estatal (utilizando la denominación de Althusser), diseñada a la medida de un Estado dependiente del sur.

Así, por ejemplo, un modo en que la colonialidad recorre las venas de nuestra educación es la reproducción acrítica de la historiografía canónica y colonializada (Ramallo, 2017). Un ejemplo claro, entre muchos, de esa colonialidad educativa se expresa en el silenciamiento general de la Revolución Haitiana por la historiografía Occidental. Este “olvido” que es grave en Europa y América del Norte, lo que es más en nuestra región del Caribe y América del Sur, puesto que se trata de la primera revolución independentista en estas tierras, en la Santo Domingo (hoy Haití) de 1790 (Trouillot, 2011). Pero claro se trató de una revolución a fondo, en donde los más subalternos de los subalternos, los negros esclavos, imbuidos en las ideas de la Ilustración se alzaron con el poder y desde allí proponían una libertad e una igualdad que atentaba contra los beneficios que la “blanquedad” había usufructuado desde hacía dos siglos con la trata de personas a través del esclavismo como institución. Era necesario, pues, borrar esa

memoria, con un olvido diseñado, una sociología de las ausencias (De Sousa Santos, 2010).

Michel-Rolph Trouillot propone denominar⁵ “universales noratlánticos” a particulares que han adquirido altos grados de universalidad por la imposición colonial (Trouillot, 2011; Lander, 2000). Los universales noratlánticos son trozos de la historia de la humanidad convertidos en estándares históricos, y en tal sentido, niegan su localización, las sensibilidades y la historia de la que emanan. Palabras como “modernidad”, “posmodernidad”, “desarrollo”, “progreso”, “democracia”, “Occidente”, son ejemplares de ese conjunto. A pesar de que en su uso común “nos suenan” como descriptivos de entidades, en realidad no describen al mundo sino que son visiones del mundo, son prescriptivos en la medida en que sugieren implícitamente el estado correcto de las cosas: lo que es bueno, lo que es justo, lo que es deseable; determinan no sólo lo que es el orden social sino el modo en que debe ser restituido tal orden si se produce una apartamiento del canon. En este sentido, los universales noratlánticos son moralizantes, normativos en dimensión cultural y civilizatoria, y por ende, constructores y constituyentes de la subjetividad.

Claramente, todos los universales noratlánticos pueden ser subsumidos en la palabra-categoría “modernidad”, por ser esta la que contiene a todas las demás. Pero “modernidad” es a la vez estructural e históricamente plural. Es estructuralmente plural en tanto requiere de una alteridad, un referente fuera de sí misma para adquirir sentido pleno: un sujeto es moderno cuando aparece el contraste con el sujeto pre-moderno, salvaje, bárbaro. A la vez “modernidad” es históricamente plural en tanto produce esa alteridad en la proyección de la administración y en la imaginación de pueblos externos al atlántico norte. De ahí que la modernidad siempre está acompañada de modernización en tanto el imaginario socio-cultural del canon moderno requiere ser introyectado en las subjetividades colonizadas y por colonizar, y ello se logra mediante un aparato administrativo-jurídico (obviamente, ejércitos de ocupación mediante en sus primeras etapas) que incluye el aparato de la educación, que por eso mismo la educación se convierte en cuestión de Estado. Este proceso de modernidad y modernización no ha culminado, sino que Occidente y su trama civilizatoria requiere de constante recreación, y sobre todo requiere de un Otro y un Allá que le sirvan de contraste para su afirmación.

⁵ Siguiendo de este modo el sendero pionero trazado por Aimé Césaire, en su *Discurso sobre el colonialismo* de 1950: la descolonización requiere necesariamente la afirmación de un universalismo concreto, depositario de todos los particulares culturales, denunciando de este modo la estrategia política de larga data consistente en imposición a sangre y fuego de universalismos abstractos por parte los Estados imperiales (Grosfoguel, 2007).

He argumentado hasta aquí que la modernidad es estructuralmente plural en la medida en que requiere de una heterología, un Otro, fuera de sí misma. Ahora quisiera argumentar que la modernidad es históricamente plural porque siempre requiere de un Otro que esté adentro, el moderno de otro modo, creado entre las fauces de la modernidad y la modernización. (Trouillot, 2011: 89)

En esta continua recreación de alteridades crea subjetividades modernas, pero desde la otredad, otro modo de ser moderno, la modernidad de la frontera, de la precariedad y el drama. Así, si la modernidad en su centro exacerbaba el universal noratlántico como mandato del progreso, con su consecuente valoración: quien no progresa, no avanza, abandona el sendero moderno; como contrapartida, en la periferia, la imposibilidad de progreso en las condiciones materiales de existencia en la periferia mandata la aceptación de un ordenamiento social que en su progreso invalida el aporte propio a ese progreso. Y este es otro modo de pensar el fatalismo: me sitúo en la línea del progreso, pero al aceptar mi otredad, acepto paradójicamente mi imposibilidad de contribuir a ese progreso. A partir de esto, podemos pensar, que el fatalismo es el modo en que el mandato “progreso” deja sus sobras para el Otro la Otra, que aquí, somos nosotros y son nuestros estudiantes. Entonces, somos modernos de otro modo, modernos en el margen del mundo moderno, sujetos que aceptamos las exiguas comodidades que se derraman sobre nosotros gracias al progreso moderno, pero que renegamos de nuestra potencia en cuanto sujetos históricos para contribuir a ese progreso. Nuestra subjetividad está, en tal sentido, herida de fatalismo.

Suely Rolnik (2019), desde el psicoanálisis en su entronque con la filosofía de Guattari y Deleuze, sostiene que vivimos en un pliegue del devenir del capitalismo al que denomina régimen inconsciente-colonial-capitalístico. El marxismo originario del siglo XIX trajo la conciencia de que la acumulación del capital se asienta en la expropiación de la fuerza vital humana como fuerza de trabajo. El nuevo pliegue neoliberal del capitalismo refina la expropiación y ahora el régimen expropia el movimiento pulsional en su origen. Es decir, expropia el impulso que debería llevar a la subjetividad a la creación de formas de existencia y de cooperación en las que se concretan las demandas de la vida. El régimen desvía, comunicación y educación mediante, el caudal de la pulsión para que construyan mundos adecuados a sus designios, cuya centralidad radica en la acumulación del capital económico, político, cultural egocentros. Este abuso de la fuerza vital produce en las subjetividades un trauma que hace que el deseo quede abierto a su propia corrupción y en lugar de actuar guiado por el impulso de preservar la vida se extravía de tal modo, que incluso atenta contra ella. Este vuelco del deseo adquiere dimensiones morales al presentarle al sujeto una transvaloración que lo ha llevado a creer, entre otras cosas, que la acumulación del capital-progreso es más importante que el cuidado de la naturaleza (que es a su vez el cuidado de la vida

humana), o que lo individual es prioritario a lo colectivo en el cuidado de la vida, o que los criterios estéticos deben estar regidos por el mercado. Se trata de una violencia micropolítica que el régimen-inconsciente-colonial-capitalístico ha insuflado en la subjetividad colonizada; micropolítica sobre la que se modela y ejerce la macropolítica neoliberal, y que en su sutileza y refinación se vuelve invisible a la consciencia.

Se trata de una violencia semejante a la del proxeneta, que con el objetivo de instrumentalizar la fuerza de trabajo erótica de la sexualidad de su presa opera por medio de la seducción: la trabajadora sexual tiende a no percibir la crueldad del cafisho, sino que más bien lo idealiza como su protector, lo que la lleva a entregarse al abuso por su propio deseo. Solo se liberará de este hechizo de sumisión (subalternidad) si consigue romper la imagen de la idealización protectora del opresor. Para el proxeneta, la otra es un mero objeto para su goce narcisístico de acumulación de poder y capital, goce que le es proporcionado por su poder de dominar al otro en instrumentalizarlo a su placer.

Análoga a la perversión de la dupla prostituta-proxeneta, son las subjetividades tramadas dialéctica e inconscientemente en el capitalismo de nuestros días, y por eso el capitalismo tiene en su núcleo la actitud subjetiva de dominio sin límite del cafiolo frente a su instrumento de acumulación de capital que es la prostituta.

Esta entrega del otro al régimen inconsciente-colonial-capitalista se manifiesta en una merma de su potencia pulsional de creación (absolutamente necesaria para su condición completamente humana), potencia desviada de su curso humano para ser utilizada en la composición de nuevos escenarios de acumulación del capital.

Rolnik completa así la idea de “acumulación por desposesión” como signo del capitalismo neoliberal planteada por David Harvey (2004), postulando una desposesión total en la entrega de la propia potencia creativa de la subjetividad humana: “la potencia vital pasa a ser usada para la reproducción de los instituidos” (Rolnik, 2019: 104).

En situaciones de crisis, como las que estamos viviendo ahora, la entrega del deseo se intensifica manifestándose en movimientos de masa que claman por mantener un *status quo* que los daña y los oprime: explicación que nuestra autora encuentra (y que compartimos en su totalidad) para la vertiginosa ascensión del conservadurismo en la actualidad.

Esta política dominante de la subjetivación produce una tendencia a actuar contra la vida, sello peculiar de la humanidad en el concierto de la naturaleza. Esa actuación contra la vida está a la base de la aniquilación del cuerpo del otro.

La otrificación proviene de la perspectiva hegemónica del régimen, en tanto las diferencias de cualquier modo de existencia en relación al suyo propio son interpretadas

como índices de retraso en las etapas de un supuesto y determinístico progreso civilizatorio único para la humanidad.

Lo paradójal es que requiere del progreso, y a la vez de otro que no progresa ni debe hacerlo para poder constituir sus áreas de despojo. Allí está el fatalismo, como *psixé*, *πυχή* (alma en su sentido etimológico, como primer aliento, soplo de vida) capitalista de la otredad.

Quijano, Trouillot y Rolnik nos aportan elementos para pensar en una construcción de la subjetividad diseñada para sumirnos y sostenernos en el fatalismo, en un convencimiento inconsciente de la imposibilidad del cambio. Entonces, podemos pensar que no sólo es la reproducción de las condiciones materiales de existencia y la experiencia subjetiva concomitante de que el cambio es imposible lo que causa el fatalismo (tal como sostiene Martín-Baró), sino que estas condiciones estructurales están acompañadas complementariamente por un diseño superestructural que lleva a la construcción de una subjetividad fatalista. Y allí, los medios masivos de comunicación y la educación formal cumplen un papel decisivo.

Conclusión

La colonialidad, los universales noratlánticos y el cafisheo capitalístico, condiciones de posibilidad del fatalismo, pesan sobre todas las personas, sin embargo, mientras unas se benefician de ellos, la mayoría sufren por ellos despojo y opresión.

En este punto es importante recordar la diferenciación que hace Frantz Fanon entre colonos y colonizados:

El mundo colonizado es un mundo cortado en dos. La línea divisoria, la frontera está indicada por los cuarteles y las delegaciones de policía. En las colonias, el interlocutor válido e institucional del colonizado, el vocero del colono y del régimen de opresión es el gendarme o el soldado... La ciudad del colono es una ciudad dura, toda de piedra y hierro. Es una ciudad iluminada, asfaltada, donde los cubos de basura están siempre llenos de restos desconocidos, nunca vistos, ni siquiera soñados. Los pies del colono no se ven nunca, salvo quizá en el mar, pero jamás se está muy cerca de ellos. Pies protegidos por zapatos fuertes, mientras las calles de su ciudad son limpias, lisas, sin hoyos, sin piedras. La ciudad del colono es una ciudad harta, perezosa, su vientre está lleno de cosas buenas permanentemente. La ciudad del colono es una ciudad de blancos, de extranjeros. La ciudad del colonizado, o al menos la ciudad indígena, la ciudad negra, la "medina" o barrio árabe, la reserva es un lugar de mala fama, poblado por hombres de mala fama, allí se nace en cualquier parte, de cualquier manera. Se muere en cualquier parte, de cualquier cosa. Es un mundo sin intervalos, los hombres están unos sobre otros, las casuchas unas sobre otras. La ciudad del colonizado es una ciudad hambrienta, hambrienta de pan, de carne, de zapatos, de carbón, de luz. La ciudad del colonizado es una ciudad agachada, una ciudad de rodillas, una ciudad revolcada en el fango. (Fanon, 1983: 16)

En el análisis de Fanon, todo colonialismo implica un antagonismo entre colono y colonizado. El colono no busca ningún cambio en el orden social porque el *status quo*

lo beneficia ¿Y si el diseño de la educación está en manos de colonos? En tal caso estaríamos en presencia de una educación diseñada por colonos para colonizados, centrada en un ejercicio de la sociología de las ausencias con el objetivo de obturar el pensamiento transformador de liberación, perpetuando de este modo el fatalismo.

La experiencia de mis casi treinta años de docencia en la universidad me muestran que la educación está mayoritariamente asentada en la reproducción, no en la creatividad, no en la propuesta de nuevas ideas para viejos problemas: así, el mejor estudiante en la universidad es el que mejor repite, quien mejor acepta el canon epistemológico hegemónico, quien es buen discípulo de la ciencia normal (en el sentido definido por Thomas Kuhn) imperante.

Para quien se pregunte de qué lado de la ciudad fanoniana estamos los universitarios (estudiantes y docentes), creo que debemos situarnos en la ciudad de los pies protegidos por zapatos, pero a pesar de ello, muchos universitarios creemos en la necesidad de una educación para la transformación y la creatividad, y en tal sentido no debemos olvidar la dedicatoria de *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (2000: ix):

A los desarraigados del mundo
Y a quienes
Descubriéndose en ellos,
Con ellos sufren
Y con ellos luchan

Quisiéramos ver pobladas nuestras aulas (reales y virtuales) de muchos Thomas (hoy hay demasiado pocos) como el que disparó el pensamiento del gran Simón Rodríguez hacia la postulación de una educación para la liberación y la libertad, educación que sin renegar del saber que la humanidad va acumulando, fomenta la creatividad y la transformación a partir de un proceso dialéctico entre esos saberes y el análisis lúcido de la realidad circundante.

Quizás se trata de poner en funcionamiento una herramienta definida por el funcionalismo-estructuralismo sociológico, pero ahora al revés, así como somos modernos de otro modo en estas latitudes del mundo.

Curiosa y azarosamente, se trata del denominado “Teorema de Thomas” –difundido por el sociólogo Robert Merton como la “Teoría de la profecía autocumplida”⁶-, concepto pionero dentro de los estudios socioeconómicos norteamericanos en la Universidad de Chicago a mediados del siglo XX, que postula lo siguiente: “Si los individuos definen una situación como real, esa situación es real en sus consecuencias” (Thomas, 2005: 27).

⁶ Merton señala que este teorema es un recordatorio de que las personas responden principalmente al sentido que tienen de una situación para ellas y no tanto a los “rasgos objetivos”, de allí que las conductas estarán determinadas, en su mayoría, por el sentido, individual o colectivo que se le dé a tales situaciones. (Vargas Castro, 2016)

Hasta ahora el modo de aplicación del “Teorema de Thomas” en la construcción de la subjetividad latinoamericana ha implicado la imposición de un modo de ser funcional a la colonización, consistente en una forma de otredad psicológica que conlleva una marca de fuego sobre la subjetividad, construida e introyectada, de la que resulta el fatalismo.

Sin embargo, podemos pensar en la posibilidad de una educación que partiendo del mismo axioma, sostenga la descolonización como situación real para que se haga realidad su consecuencia. Sería el “Teorema del Otro Thomas”, el negrito jamaicano.

Los diez capítulos que siguen, y que componen esta publicación, corresponden a investigaciones desarrolladas en el marco de la elaboración de las tesis de doctorandas y doctorandos del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de San Luis. Cada uno de estos trabajos da cuenta, en su especificidad, de la posibilidad y de la necesidad de transformación de la realidad del actual ordenamiento social latinoamericano y argentino. En tal sentido, están colmados de una esperanzada descolonización.

Referencias

Álvarez, Rafael (2020). La Audiencia condena al excoronel Montano a 133 años de prisión por ordenar la matanza de Ellacuría y los jesuitas en El Salvador como "terrorismo de Estado". *Diario El Mundo*. Madrid.

Césaire, A. (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Ediciones Akal

Castro Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la "invención del otro". En: Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI-CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber reinventar el poder*. Montevideo: Trilce-Extensión Universitaria Universidad de la República.

Dussel, E. (2007). *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*. Madrid: Editorial Trotta.

Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: El pluriuniversalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. En: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (ed.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 63-78.

Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: ontología política de los “derechos al territorio”. *Cuadernos de Antropología Social* / 41, 25-38.

Fanon, F. (1983). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2000). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Habermas, J. (1988). La modernidad, un proyecto incompleto. En: Foster, Hal (1988), *La posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Harvey, D. (2004). El 'nuevo' imperialismo: acumulación por desposesión. *Socialist Register*, 99 – 129.
- Kohan, W. (2016). *El maestro inventor*. Simón Rodríguez. Caracas: Ediciones del Solar.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En: Lander, Edgardo (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos. Ensayos de antropología simétrica*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Martín-Baró, I. (1988). *Psicología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta.
- Martín-Baró, I. (1989). *Sistema, grupo y poder. Psicología Social desde Centroamérica (II)*. El Salvador: Uca Editores.
- Quijano, A (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: Castro Gómez, S. y Grosfogel, R. *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo, autonomía: marxismos y subjetivación política*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo Libros.
- Ramallo, F. (2017). Pedagogías descoloniales en la didáctica de la historia. *Estudios de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas/ Vol. 19*.
- Rolnik, S. (2019). *Esferas de la insurrección. Apuntes para descolonizar el inconsciente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.
- Thomas, W. (2005). La definición de la situación. *CIC (Cuadernos de Información y Comunicación)*, 2005, 10, 27-32.
- Trouillot, MR (2011). Una historia impensable: la revolución haitiana como un no-evento. *Antropología Política 2 (8G)8*, 351-396.
- Trouillot, MR. (2011). Moderno de otro modo. Lecciones caribeñas desde el lugar del salvaje. *Tabula Rasa, Bogotá-Colombia, Nro. 14*: 79-97.
- Vargas Castro, A. (2016). Profecía autocumplida o los dos tiempos de la verdad. *Desde el Jardín de Freud, N° 16, Enero - Diciembre 2016*, 63-75.
- Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo: el discurso del poder*. México: Siglo XXI.
- Zaffaroni, E. (2015). El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo. *Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica* Rio de Janeiro: vol. 7, no.2, maio-agosto, 2015, p. 182-243.

Apartado 1: Educación en el sistema educativo provincial

Etnografía multi-situada. Mapeo itinerante de una propuesta pedagógica: la escuela ranquel de San Luis

María Celeste Romá

Introducción

En el sur del actual territorio de la provincia de San Luis, encontramos la reconstrucción de una parte de la Nación Ranquel, que históricamente habitó el centro de la República Argentina. El Pueblo Nación Ranquel comienza a erigirse en el año 2007 con la restitución de tierras, y comienza a constituirse en un lugar habitable con la reconversión productiva de dichas tierras, la construcción de caminos, viviendas, un hospital, una escuela y la extensión de servicios, entre otras cosas.

El análisis del contexto y de la implementación de políticas de reparación histórico-cultural en la provincia, es parte del planteo de la situación problemática en el trabajo de tesis titulado “La Nación Ranquel en la escuela estatal de San Luis. Análisis y propuestas desde las pedagogías decoloniales”, dirigido por el Dr. Ramón Sanz Ferramola, para el Doctorado en Educación de la UNSL⁷.

Como su título lo indica, nuestras preguntas y objetivos se dirigen, fundamentalmente, a las políticas de educación intercultural que se han implementado en la Escuela Ranquel, las características que ha adquirido esta última y su propuesta pedagógica.

El presente trabajo es parte del capítulo metodológico y, más específicamente, del replanteo de la estrategia de investigación a partir del comienzo del trabajo de campo en la Escuela Ranquel. Esta escuela es elegida porque: en primer lugar, es la única Escuela Ranquel y una de las dos, de pueblos originarios que hay en la provincia de San Luis; en segundo lugar, optamos por priorizar el conocimiento profundo por sobre la generalización de los resultados y; en tercer lugar, evaluamos la viabilidad del estudio teniendo en cuenta el vínculo que se pudo establecer entre investigadores y referentes de la escuela, ya que planteamos no solo generar conocimientos sino también intervenir sobre la realidad.

Para entender el replanteo metodológico, que buscamos dar cuenta en este trabajo, es necesario aclarar que nuestro objeto de estudio es “la colonialidad/decolonialidad de la propuesta de educación intercultural de la Escuela Ranquel de la provincia de San Luis”, porque entendemos que dicha escuela ha nacido a partir de un particular campo de posibilidad, en el tratamiento de la alteridad en la provincia de San Luis. Y, además, es necesario aclarar que nuestro caso fue definido como una Escuela Rural y una Escuela

⁷Algunos avances ya han sido publicados en Romá y Sanz Ferramola (2019).

Pública Digital, con gestión de la Universidad de La Punta (ULP), con sede en la ciudad de La Punta, San Luis.

El proyecto de tesis se enmarca dentro de las investigaciones que estudian la educación intercultural en pueblos originarios, la implementación de políticas de reparación histórico cultural, de identidad y educativas en la provincia de San Luis y las que elaboran propuestas desde las pedagogías decoloniales. Desde un punto de vista metodológico, se tomaron como antecedentes aquellos trabajos realizados con un abordaje etnográfico en el Pueblo Nación Ranquel (Chocobare, 2013; Giacomasso, 2016; Giacomasso y Curtoni, 2017; Levratto, 2017) y; a partir de esa definición metodológica, se ampliaron con diversas investigaciones realizadas desde etnografías multisituadas (Cruces y otros, 2003; Díaz de Rada, 2003; Díaz de Rada y otros, 2014; Dumont, 2011; González, 2014; Hirai, 2012; Horta Prieto, 2014; Katzer y Samprón, 2012; Ossola, 2013; Perret, 2011) y etnografías digitales (Aguilar-Forero, 2017; Márquez, 2015).

Cambios en la estrategia de investigación

Dentro de la estrategia de investigación que se diseñó para cumplir con los objetivos propuestos, encontramos el abordaje etnográfico. Sabemos que el abordaje etnográfico nos permite comprender el “punto de vista” de los sujetos, a partir de la inmersión en una comunidad concreta, de la “descripción de relaciones entre prácticas y significados situados” y del “tránsito de la propia reflexividad a la de los nativos”⁸. Esta comprensión implica no sólo un “conocimiento profundo” sino, también, la documentación de “lo no documentado de la realidad social” (Vasilachis, 2007; Guber, 2016; Restrepo, 2018; Rockwell, 1986).

Así es como, la delimitación de nuestro objeto de estudio y el conocimiento que vamos teniendo acerca de éste, se encuentran posibilitados por la inmersión en la comunidad educativa de la Escuela Ranquel, por el establecimiento de referencias empíricas para la descripción etnográfica y por la propia reflexividad, con todos los desencuentros, inconvenientes y contratiempos que implica un trabajo de campo.

⁸Para Loïc Wacquant, la reflexividad “implica la exploración sistemática de las ‘categorías impensadas del pensamiento que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento” (2005: 75). Y, en la medida que la ciencia se vuelve reflexiva, “el conocimiento que genera se ‘reintroduce’ en la realidad que ella describe” (2005: 72). Para Rosana Guber, “las descripciones y afirmaciones sobre la realidad no sólo informan sobre ella; la constituyen. Esto significa que el código no es informativo ni externo a la situación, sino que es eminentemente práctico y constitutivo... Si bien es cierto que los miembros (de una sociedad) no son conscientes del carácter reflexivo de sus acciones, en la medida que actúan y hablan producen su mundo y la racionalidad de lo que hacen. Describir una situación es construirla y definirla... Las tipificaciones sociales operan del mismo modo; decirle a alguien ‘judío’, ‘villero’ o ‘boliviano’ es constituirlo instantáneamente con atributos que lo ubican en una posición estigmatizada”. En otras palabras, “la reflexividad señala la íntima relación entre la comprensión y la expresión de dicha comprensión” (2016: 43).

Para Rosana Guber, el etnógrafo

...debe transformar las técnicas de recolección de información en partes del proceso de construcción del objeto de conocimiento. En este proceso, en el que descubre simultáneamente lo que busca y la forma de encontrarlo, el investigador se convierte en la principal e irrenunciable herramienta etnográfica (2016: 111).

Ahora bien, respecto a la forma de encontrar nuestro objeto de estudio surgió una problematización respecto a su contexto, situacionalidad y lugarización. Según Eduardo Restrepo, a diferencia de otras descripciones, "...lo que busca un estudio etnográfico es describir contextualmente las a menudo complejas y específicas relaciones entre prácticas y significados para unas personas concretas sobre algo en particular" (2018: 25).

Este trabajo implica "comprensiones situadas" y es, por esta razón, que los diferentes autores resaltan la importancia de una "estadía prolongada" (Guber, 2016; Restrepo, 2018) o la "experiencia directa y prolongada en una localidad" (Rockwell, 1986).

Para Elena Achilli un contexto es una

...determinada configuración témporo-espacial que recortamos o delimitamos a los fines del proceso de investigación socioeducativo que nos interesa. Configuración constituida –constitutiva– por un conjunto de prácticas y significados referidos a procesos que, a su vez, están penetrados por las huellas de otras escalas témporo-espaciales (2013: 42).

Por lo tanto, los campos concretos se encuentran intersectados e interrelacionados por procesos que los trascienden. Ante lo cual, Achilli señala cuestiones teórico-metodológicas que es necesario tener en cuenta en el estudio de la cotidianidad escolar.

Nos recuerda que, aunque se delimite témporo-espacialmente un contexto, el mismo carece de límites precisos. Lo importante es identificar los diferentes niveles contextuales y entender que unos tiempos y espacios/situaciones se relacionan con otros tiempos y espacios/situaciones. Estos diferentes niveles contextuales suponen analíticamente dinámicas diferentes y sujetos diferentes; por lo tanto, hay que diferenciarlos y ver su interrelación o entrecruzamiento, ya que éstas son las condiciones y límites de los procesos y relaciones que nos interesan (Achilli, 2013).

Ahora bien, en el trabajo de campo iniciado, los contextos se han ido revelando en el discernimiento de distinciones (Bourdieu, 1997) y relaciones que aparecen o que también evocamos. Por ejemplo, entre docentes y niños; entre docentes y padres; entre docentes y el coordinador de la ULP; entre la escuela y la comunidad ranquel; entre la escuela y otras escuelas de la zona; entre la escuela y la ULP; entre la escuela y el Ministerio de Educación; entre la escuela y la investigadora; etc. Podríamos decir que

los contextos que han ido surgiendo son: la comunidad educativa de la Escuela Ranquel, la comunidad ranquel, la Universidad de la Punta, la comunidad educativa de la zona (Buena Esperanza, Fortín el Patria, Batavia y Pueblo Nación Ranquel), el Gobierno de la Provincia de San Luis y el trabajo de campo.

Nuestro objeto de estudio –recordemos, es la colonialidad/decolonialidad de la propuesta de educación intercultural de la Escuela Ranquel–, implica en sí mismo la afirmación de un contexto, la colonialidad –colonialidad del poder⁹, colonialidad del saber¹⁰ y colonialidad del ser¹¹–, y, por supuesto, un tipo de relación, la relación colonial (Quijano, 1992; 2007; 2010). Por lo tanto, una articulación de niveles contextuales, que, como mínimo, establecen una localización periférica y una articulación con un centro en términos coloniales/decoloniales. No vamos a extendernos aquí en esta definición, pero es necesario aclarar que, para nuestro marco teórico, dicho contexto remite a una heterogeneidad histórico-estructural¹² articulada (Quijano, 1992; 2007; 2010).

Traducido en términos metodológicos, nuestro enfoque etnográfico no entiende como única referencia empírica la experiencia local, sino también su articulación con un escenario más amplio. Podríamos decir que el diseño de la estrategia de investigación fue pensado para un objeto “estratégicamente situado” (Marcus, 2001) y no para un objeto situado.

Esta primera diferencia, es importante aclararla para poder entender dónde radica nuestro replanteo metodológico. A diferencia de una etnografía situada, que parte de la correspondencia población, territorio e identidad –por lo tanto, su propuesta pedagógica es parte de ella– y sólo articula con el sistema global en términos de subalternidad; la

⁹La Colonialidad del Poder es “una imbricación o interseccionalidad de jerarquías globales múltiples y heterogéneas (heterarquías) de formas de dominación y explotación sexuales, políticas, económicas, espirituales, lingüísticas y raciales donde la jerarquía racial/étnica de la línea divisoria europeo/no europeo reconfigura de manera transversal todas las demás estructuras de poder. Desde esta perspectiva, también haría referencia a un proceso de estructuración social en el sistema mundo moderno / colonial que articula lugares periféricos en la división internacional del trabajo con la jerarquía global racial / étnica” (Vargas Soler, 2009: 52).

¹⁰La Colonialidad del Saber es un “dispositivo que organiza la totalidad del espacio y del tiempo de todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, en una gran narrativa universal en la cual Europa y EEUU son simultáneamente, el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal del saber. Esta supuesta superioridad atribuida al conocimiento europeo/ norteamericano es un aspecto importante de la colonialidad del poder en el sistema mundo moderno/colonial. A partir de ello, los conocimientos subalternos se excluyen, se omiten, se silencian, se invisibilizan, se subvaloran o se ignoran” (Vargas Soler, 2009: 54).

¹¹ La Colonialidad del Ser: “hace referencia a la negación del ser del otro (negación ontológica) o a su subalternización ontológica, fenómeno que conlleva a la idea de que los otros no piensan, no conocen y por lo tanto no son, o a una subvaloración de sus pensamientos, sus conocimientos, sus prácticas y su ser” (Vargas Soler, 2009: 53).

¹²“La heterogeneidad histórico estructural implica la co-presencia y la articulación de diversas ‘lógicas’ históricas en torno de alguna de ellas, hegemónica, pero de ningún modo única” (Quijano, 1992: 7). “Se trata siempre de una articulación estructural entre elementos históricamente heterogéneos, es decir, que provienen de historias específicas y de espacios-tiempos distintos y distantes entre sí, que de ese modo tienen formas y caracteres no sólo diferentes, sino discontinuos, incoherentes y aun conflictivos entre sí, en cada momento y en el largo tiempo...” (Quijano, 2007: 97).

etnografía situada o localizada estratégicamente intenta entender al sistema en términos etnográficos. Según Marcus, es local sólo circunstancialmente, y

...dentro de un solo sitio, el aspecto crucial tiene que ver con estar consciente del sistema en las acciones cotidianas en la vida de los sujetos. Esta no es una consciencia teóricamente abstracta tal como los científicos sociales la pueden buscar, sino una consciencia sensible, parcialmente articulada, de otros lugares y agentes específicos, no siempre tangibles, con los cuales se relacionan sujetos particulares (2001: 122).

En otras palabras, la propuesta educativa de la escuela se vuelve significativa localmente, justamente, por su relación con una lógica global. De esta manera, el conocimiento que se pueda producir de ella sigue siendo un conocimiento situado, pero un conocimiento de las múltiples relaciones de lo local con lo global, que, en nuestro caso, lo encontramos en las referencias empíricas que dan cuenta de las relaciones, prácticas, experiencias significativas, discursos, etc. que delinear una propuesta de educación intercultural.

Ahora bien, una segunda diferencia, que es la que pretendemos abordar en este trabajo, es entre un objeto estratégicamente situado y un objeto que se encuentra en diferentes escenarios, justamente, redefinidos por su relación con el sistema mundo global. Este discernimiento es el que cobró relevancia comenzando el trabajo de campo y nos llevó a un replanteo de la estrategia metodológica a favor de:

... una etnografía que sigue los diferentes y yuxtapuestos lugares que constituyen el objeto de estudio. Se trataría, ahora, de seguir a las personas, las cosas, las ideas y sus diferentes conexiones, en vez de construir un sistema estable de elementos centrado en un solo lugar y desde el único punto de vista del etnógrafo (Sandoval López, 2018: 13).

Etnografía Multisituada

La etnografía a la que hace referencia Sandoval López (2018) es la etnografía multilocal (2001) o multisituada (2018) de George Marcus. Es de este autor la idea de “seguir a las personas”, “seguir el objeto”, “seguir la metáfora”, “seguir la trama, historia o alegoría”, “seguir la vida o biografía” y “seguir el conflicto” para construir el objeto (Marcus, 2001).

Para Marcus, la etnografía multilocal

...sale de los lugares y situaciones locales de la investigación etnográfica convencional al examinar la circulación de significados, objetos e identidades culturales en un tiempo-espacio difuso. Esta clase de investigación define para sí un objeto de estudio que no puede ser abordado etnográficamente si permanece centrado en una sola localidad intensamente investigada. En cambio, desarrolla una estrategia de investigación que reconoce los conceptos teóricos sobre lo macro y las narrativas sobre el sistema mundo, pero no depende de ellos para delinear la arquitectura contextual en la que están enmarcados los sujetos. Esta etnografía móvil toma trayectorias inesperadas al seguir formaciones culturales a través y dentro de múltiples sitios de actividad. Del mismo modo en que esta modalidad investiga y construye etnográficamente los mundos de vida de varios sujetos situados, también construye

etnográficamente aspectos del sistema en sí mismo, a través de conexiones, asociaciones que aparecen sugeridas en las localidades (2001: 111 -112).

Marcus (2001) explica que este tipo de etnografía surge como respuesta a retos empíricos por la transformación de los sitios de producción cultural:

... hay algo en la manera en que las unidades u objetos tradicionales se presentan hoy en día... que ha complicado inmensamente la manera en la cual estos términos clásicos son operativamente entendidos. Esto hace que uno quiera concebir a la etnografía *malinowskiana* en marcos de tiempo y espacio que causan una incertidumbre pragmática en torno a su factibilidad... La etnografía, en el fondo, es una clase de puesta en escena, y cuando sus condiciones no pueden ser reproducidas, sus virtudes resultan fraudulentas (2018: 179).

Su problematización, nos permitió entender que, más allá de localizar estratégicamente a nuestro objeto, desde un principio concebimos que el trabajo etnográfico se iba a poder realizar sólo en un lugar y con unas personas determinadas. Un ejemplo de esta concepción son las dilaciones que sufrió el comienzo del trabajo de campo, mientras no accedía a una autorización formal para ingresar a la escuela. “Esperar autorización” se volvió un límite espacial, delimitando un adentro y un afuera; cuando, ahora sabemos, nuestro objeto trasciende dicho límite.

Una escena más ejemplificadora es cuando comencé a registrar de qué manera se articulan configuraciones témporo-espaciales diferentes, como, por ejemplo, cuando un niño y su maestra interactúan con una plataforma en simultáneo a la situación áulica en la que nos encontramos el resto. La interacción con una plataforma digital delinea un espacio diferente, ampliando las referencias empíricas. Las prácticas se referencian a un contexto diferente al áulico, mostrando que el objeto se encuentra multisituado, articulando o yuxtaponiendo lógicas, prácticas y discursos diversos. Como veremos más adelante, podríamos decir que es necesario sumar un punto de vista más al campo en disputa que implica nuestro objeto. Un punto de vista que fue dimensionado previamente, pero, en otros términos.

Recapitulando, podríamos decir que nuestro objeto de estudio es un contexto, una cualidad y un campo en disputa; y que, además, se encuentra multisituado. Dijimos que nuestro objeto de estudio implica, en sí mismo, la afirmación de un contexto, la colonialidad, y un tipo de relación, la relación colonial. Por lo tanto, como mínimo, dos posiciones articuladas en torno a una clasificación social en términos étnicos. La comprensión de este contexto en términos etnográficos es una comprensión situada a la que se llega a partir de claras referencias empíricas, como, por ejemplo, la cuestionada ruralización del Pueblo Nación Ranquel (Chocobare, 2013; Giacomasso, 2016; Giacomasso y Curtoni, 2017; Romá y Sanz Ferramola, 2019), y, que, por momentos, hace a las cualidades que adquiere nuestro objeto de estudio. Hablar de

colonialidad o decolonialidad es establecer relaciones diversas en ese contexto y especificar cualidades de la configuración cultural que pretendemos captar.

Dijimos, también, que la aparición de diversos discursos, prácticas y puntos de vista respecto a la propuesta de la escuela ranquel, ha delineado un campo de posiciones respecto a nuestro objeto, mostrándolo como un campo de tensión donde se encuentran en conflicto concepciones diversas acerca de los sujetos que la componen, de las condiciones materiales con las que se cuentan, de la tarea docente, de los conocimientos que se deben abordar, de las expectativas educativas que se puedan tener, de los proyectos que se puedan armar, etc.

Como decíamos anteriormente, para la construcción de este objeto multisituado, Marcus (2001) recomienda “seguir a las personas”. Esto ha implicado ir más allá del escenario pensado en términos de alteridades históricas para encontrar otras subjetividades que también participan en la configuración de una propuesta educativa intercultural.

En un principio, afirmamos que la conformación del Pueblo Ranquel reeditó la distinción entre grupos culturales en San Luis y que en dicha constitución se superpusieron dos escenarios; por un lado, la constitución de una parte en el todo que supone la provincia con la lógica del reconocimiento jurídico, y, por el otro, la inscripción de dicho reconocimiento en una trama relacional que vincula un pueblo postergado con su líder (Romá y Sanz Ferramola, 2019). Dicho contexto está presente en la constitución de la escuela, pero el abordaje etnográfico ha revelado, también, la coexistencia con otros esquemas de significación que participan desde otras configuraciones témporo-espaciales.

Georges Marcus (2001) también recomienda “seguir los objetos”, como bienes, regalos, dinero, obras de arte o propiedad intelectual. Me he encontrado en el trabajo de campo pensando al objeto como un capital cultural, en términos de Pierre Bourdieu (1987, 1997). Según este autor, el capital cultural puede existir bajo tres formas, en estado incorporado, en estado objetivado y en estado institucionalizado. Como referencia empírica, su objetivación puede ser seguida en la distribución de computadoras, cuadros, banderas, uniformes, etc. que operan material y simbólicamente estableciendo distinciones, prácticas y significados multisituados.

Un registro del acto del 9 de julio de 2019, en una localidad cercana, es un buen ejemplo de “seguir la metáfora”. Junto a otras escuelas de Buena Esperanza, Fortín el Patria, Batavia, Nueva Galia y Fortuna, la comunidad educativa de la escuela del Pueblo Ranquel fue invitada a participar en el desfile del 9 de Julio en las calles de Buena Esperanza. Allí, un directivo dirigió un discurso acerca de “la construcción de nuestra nación”, la nación argentina, omitiendo totalmente parte de nuestra historia, la

preexistencia de otras naciones, con la presencia concreta de una escuela ranquel en dicho acto. Dice Marcus (2001), cuando nuestro objeto se encuentra dentro del ámbito del discurso, la circulación de signos, símbolos y metáforas, en este caso un acto en conmemoración del 9 de julio, nos permiten dar cuenta de relaciones coloniales que están en el lenguaje, totalmente naturalizadas.

También, “seguir la trama, historia o alegoría”, nos ha permitido trazar una trayectoria en búsqueda de relatos de una memoria larga y relatos de una memoria reciente legitimados desde la escuela. Estos relatos

...implican luchas sociales sobre visiones alternativas acerca de la definición de la realidad colectiva. Los procesos de recordar y olvidar generan precisamente estos tipos de narrativas, tramas y alegorías que amenazan con reconfigurar, a veces de manera perturbadora, versiones que sirven al orden estatal e institucional. Así, tales narrativas y tramas son una rica fuente de conexiones, asociaciones y relaciones... (2001: 120).

En la misma línea, encontramos “seguir la vida o la biografía”, conocida también como “historia de vida” (Restrepo, 2018; Guber, 2016). Y, por último, “seguir el conflicto”, que consiste en rastrear las diferentes partes o grupos en un conflicto determinado (Marcus, 2001).

En síntesis, todos estos seguimientos no hacen más que mostrar cómo se relevan referencias empíricas de objetos que se encuentran multisituados. La reconceptualización del trabajo de campo, en estos términos, implica un mapeo más amplio de los espacios y ámbitos de acción social, a partir de los “puntos de vistas” de los sujetos y del trazado de trayectorias.

Mapeo de un objeto multisituado

El mapeo de un objeto multisituado implica una serie de lugares de enunciación y una serie de seguimientos. Cada vez que nos detenemos en el registro y analizamos las prácticas, los significados situados y las trayectorias recorridas, damos cuenta de un campo multisituado en términos etnográficos.

La modalidad de Escuela Pública Digital implica el encuentro en otra espacialidad diferente a la presencial. Los docentes y alumnos acceden al espacio digital por medio de computadoras portátiles y por medio de usuarios asignados desde la “autopista de la información” de la Universidad de la Punta (ULP), estableciéndose la relación, productor de servicio de educación – usuario docente – usuario alumno.

Más allá de los lineamientos generales del proyecto y de la aplicación en otras escuelas (Baldivieso y Carrasco, 2014a, 2014b; Felman y Fischnaller, 2011; Figueroa, 2011; Finkelievich, 2010; Finkelievich, Prince y Jolías, 2011; Finkelievich, Feldman y Fischnaller, 2012, 2013; Herrera y Aragón, 2011), en el caso que analizamos, hemos

podido observar que, actualmente, no todos los alumnos participan de esta interacción plataforma – docente – alumno, aunque dicha modalidad defina institucionalmente a esta escuela.

El registro de prácticas con puntos de vista diferentes en el aula –por ejemplo, ULP y docente– abrió el espacio para pensar la coexistencia de saberes. Elsie Rockwell (1986) distingue entre “saber pedagógico” y “saber docente”, y explica cómo la etnografía en investigación educativa puede dar cuenta de cómo el maestro articula dichos saberes en su práctica diaria en el contexto del aula. El saber pedagógico, desde este punto de vista, es un saber prescriptivo que define a la educación, sus fines, métodos, contenidos, problemáticas, etc.; se expresa en libros, documentos, espacios académicos e institucionales; y en discursos de docentes, padres, alumnos, y otros. El saber docente, por su parte, tiene otra existencia social; se construye a partir de las biografías particulares y sociales de los maestros y se expresa en su quehacer cotidiano, en el aula.

Ahora bien, cuando el alumno y el docente se vinculan con el saber pedagógico a través de otra mediación, la digital, y esta modalidad funciona como un “sistema experto”¹³, como una forma de saber abstracta y desanclada espacio-temporalmente de las condiciones locales de interacción presencial (Giddens en Cruces y otros, 2003), esa articulación de saberes que realiza el docente aparece en un segundo plano o reducida a una mera traducción. Por lo tanto, esa articulación tiene una importancia estratégica que abre todo un espacio de posibilidades, sobre todo cuando las contradicciones propias del sistema son más explícitas.

Entonces, lo que en un primer momento apareció como un punto de vista privilegiado, luego se reveló como el lugar de enunciación desde donde se configuran las actividades, registros y evaluaciones de los docentes y alumnos; desde donde se arman las reuniones con los padres; desde donde se diseñan los contenidos y su curricularización; desde donde se habilita o no a usuarios de las plataformas, etc. Pero ese “desde dónde”, ¿dónde reside?

Según Francisco Tiapa,

en las historias fronterizas, es posible observar la irradiación multi-espacial y macro-histórica de la irracionalidad de la Modernidad, a partir de su uso como recurso para la imposición de proyectos civilizatorios sobre aquellas sociedades

¹³ Diversos autores, entre ellos Giddens, caracterizan al conocimiento científico en el marco del análisis de las transformaciones de la modernidad. Una de estas caracterizaciones es concebirlo como un “sistema experto”, que se contrapone al conocimiento de un lego (Wynne, 2004). Un sistema experto es un “sistema de logros técnicos o de experiencia profesional que organiza grandes áreas del entorno material y social en el que vivimos”. “Estas entidades, tan abstractas como eficaces, han proliferado enormemente debido a la creciente sofisticación de la división tecno-científica del trabajo, y tienden a invadir todos los ámbitos de la vida, tornándose cada vez más indispensables (Valenzuela García, 2009).

sometidas por el colonialismo. Esta irradiación deriva de la configuración de un patrón de pensamiento que parte del principio de que una sola visión de mundo, a partir de un único lugar de enunciación, es capaz de elaborar representaciones de las realidades susceptibles de ser proyectadas hacia múltiples ámbitos globales (2018: 169).

Desde ese punto de vista privilegiado, desde este lugar de enunciación, se irradian unas ideas determinadas, se configuran formas de ver la realidad, que al territorializarse niegan o subalternan otras visiones y formas de estar en el mundo. Veamos un ejemplo. En la Plataforma de Lectura de la ULP, aparece el siguiente texto para Mini (alumnos de 4° a 6° grado), titulado “Rutina”.

Cuando despierto para ir a la escuela, mi papá no está. Él siempre se levanta más temprano que mis dos hermanitos y yo, porque es pediatra y trabaja mucho. Mamá es la que siempre nos prepara el desayuno, mientras que nos ayuda a vestirnos y prepararnos para ir a la escuela. Mi abuela se queda en mi casa cuidando a mi hermanito más pequeño de 1 año. La encargada de llevarnos a la escuela es mamá, ella trabaja en mi misma escuela, como maestra de 2 grado ¡Mis papás siempre trabajan mucho! (Plataforma de Lectura: Diario de campo. Registro del 27.7.19).

Respecto al contenido, en este ejemplo es muy clara la enunciación desde un punto de vista monocultural, tanto respecto a la configuración familiar y sus roles, como lo referenciado al trabajo y al cuidado. Podríamos resaltar, el sistema experto tiene una concepción cultural determinada.

Respecto a la relación pedagógica que implica esta práctica de lectura, vemos que se le ofrece al alumno un “texto con un minuterero”; luego, se realiza una evaluación con cinco preguntas; y, finalmente se realiza una devolución donde constan los siguientes datos: la fecha de la práctica de lectura, la cantidad de palabras leídas por minuto, la cantidad de respuestas correctas, la cantidad de respuestas incorrectas y un promedio, tomando como referencia las últimas tres prácticas de lectura, de la cantidad de palabras leídas por minuto y de la cantidad de respuestas respondidas correctamente. Todos estos datos pasan a una tabla de “Mis Puntos”, los cuales tienen un valor relativo en otra tabla de “Posiciones”, donde están *rankeadas* las escuelas que participan de estas prácticas de lectura. En definitiva, estas prácticas de lecturas tienen unas “Bases y Condiciones”, porque forman parte de un “Concurso” que se llama: “Sumá leyendo”.

Esta actividad de lectura es parte de nuestro análisis. En este trabajo nos interesa mostrar, solamente, su configuración en una plataforma digital; la relación servicio educativo – usuario alumno; su desterritorialización y definición en términos universales –léase, las mismas lecturas para el universo de usuarios alumnos de la provincia de San Luis– y la prescindencia del contexto de lectura del usuario alumno.

Como podemos ver, la tarea docente es fundamental en esta propuesta educativa. La interacción Plataforma - alumno, concebida como la interacción conocimiento experto - usuario, requiere una articulación altamente significativa, que puede pensarse desde la

propuesta de educación intercultural (Walsh, 2010). La misma puede desafiar las articulaciones actuales e imaginar otros anclajes e irradiaciones.

Reflexiones finales

Los invito a releer un texto de Rodolfo Kusch para pensar en las fronteras y en la referencia empírica o estrategia de autoridad que implica decir “yo estuve allí” (Balbi, 2010). Para entender qué pasa del otro lado de las fronteras que construye la colonialidad, no sólo hay que desplazarse y registrar, hay que introducir la reflexividad y el contexto académico científico que también se articula como colonialidad del saber. En “Vivir en Maimará” (1988), Kusch reflexiona acerca de las fronteras como un lugar habitado por la barbarie, donde no llega el orden impuesto, pero donde uno recobra la conciencia mágica de ser totalmente uno mismo.

Qué rara necesidad nos lleva a constituir un infierno al cabo de una frontera móvil, ya sea después de la medianera, ya sea a una cuadra de mi casa, o a 80 kilómetros, hasta abarcar las galaxias (...) vivimos como si estuviéramos en el ombligo del mundo, que, desde mi casa se va diluyendo en la ciudad en que vivo y se pierde a 80 kilómetros en un lugar como Maimará, que constituye los confines del imperio mental que hemos levantado para vivir. Siempre vivimos en un ombligo donde vivimos amparados por los dioses, más allá se da el caos, y entre el ombligo y el caos está la frontera que tenemos tanto miedo de cruzar.

Pero lo curioso es que realmente se vive en Maimará (...). Al otro lado de la frontera está uno mismo otra vez, pero ahora frente a la montaña, en medio de la gente de Maimará, la que igual que uno crea su pequeño imperio para vivir...

Y entonces ocurre el milagro. Se da realmente mi cuarto donde escribo; afuera, en el patio, está un molle grande; enfrente vive el carpintero Choque, y más allá, del otro lado del río se levanta la montaña. También ella es una frontera. Y yo sé que si logro cruzarla alguna vez e ir del otro lado, encontraré, como los héroes gemelos, del otro lado, toda la vida, esa que aún no se ha desprendido de los dedos divinos” (Kusch, 2007: 275 – 277).

Lo paradójal es que hay un ombligo, un lugar de enunciación que delimita sus confines, pero que, también, se deslaza y re-articula en relación a lo que nombra y habita. Como una frontera móvil, se desplaza y establece los límites simbólicos para la producción de efectos de frontera. Una propuesta de educación intercultural, entonces, puede resultar un discurso más de adiestramiento simbólico de la diversidad cultural (Tiapa, 2018), o el lugar desde donde se puede irradiar las propias contradicciones que la han constituido.

En estos términos, el exilio interno de Kusch muestra un desplazamiento que no es espacial sino epistémico. Vivir en Maimará es resignificar¹⁴ los efectos de frontera desde

¹⁴Según Grosfoguel, “resignificar desde Foucault o Derrida (sin negar sus aportaciones) no te lleva muy lejos, pues estás resignificando desde la epistemología/cosmología euro-centrada que te lleva a más de lo mismo. Pero resignificar el Estado boliviano desde el ayllu (aymara), resignificar la democracia mexicana desde el ‘mandar obedeciendo’ zapatista (tojolabal), resignificar la economía desde la reciprocidad, nos lleva por un camino transmoderno, descolonial, muy distinto al camino del marxismo o posestructuralismo, que por estar anclado en el episteme occidental, queda atrapado dentro del sistema y no puede ofrecer ni

allí. Pensar la educación desde una escuela ranquel y redefinir el método, entonces, es tratar, sólo tratar de pasar de una referencia empírica a una geopolítica.

Referencias

Achilli, E. (2013). Investigación socioantropológica en educación. Para pensar la noción de contexto. En N. Elichiry (Comp.) *Historia y vida cotidiana en educación*. Bs. As.: Manantial.

Aguilar-Forero, N. (2017). Ciberactivismo y olas de agitación comunicativa. Consideraciones etnográficas. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. N° 59, septiembre, pp. 123-148.

Balbi, F. A. (2010). Las etnografías como... ¡etnografías! Un ensayo dialógico sobre la posmodernidad en Antropología Social. En M. F. Boivin, A. Rosato y V. Arribas. *Constructores de otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Bs. As.: Antropofagia.

Baldivieso, S. y Carrasco, S. (2014a). Escuela pública digital en pueblos originarios. La propuesta de la Universidad de la Punta para las comunidades Ranquel y Huarpe de la provincia de San Luis. Argentina. *RED - Revista de Educación a Distancia*. N° 41.15-Jun.

Baldivieso, S. y Carrasco, S. (2014b). Los recursos de aprendizaje en la educación a distancia. Nuevos escenarios, experiencias y tendencias. La experiencia de las EPD de la ULP en San Luis, la Provincia Digital de Argentina. En F. Ramírez Prado y C. Rama. *Los Recursos de Aprendizaje en Educación a Distancia: Nuevos Escenarios, Experiencias y Tendencias*. Universidad Alas Peruanas.

Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*. Año 2, Número 5.

Chocobare, M. C. (2013). "Ranqueles a vivir al sur": acciones gubernamentales en el proceso de conformación de una 'comunidad ranquel' en San Luis a comienzos del siglo XXI. *Revista TEFROS*. Vol. 11, N° 1-2 – Primavera.

Cruces, F.; Díaz de Rada, Á.; Velasco, H.; Fernández, R.; Jiménez de Madariaga, C. y Sánchez Molina, R. (2003). ¿Confianza, cosmética o sospecha? Una etnografía multisituada de las relaciones entre instituciones y usuarios en seis sistemas expertos en España. *Alteridades*, vol. 13, núm. 25, enero-junio, pp. 77-90.

Díaz de Rada, A. (2003). Las formas del holismo. La construcción teórica de la totalidad en etnografía. *RDTP*, LVIII, 1. Pp. 237-262.

Díaz de Rada, A. (Comp.) (2014). *Etnografías de la educación y conceptos de educación*. Traficantes de Sueños.

Dumont, G. (2011). Antropología multi-situada y "Lifesty le Sports": Por un examen de la escalada a través de sus espacios. *Periférica*, N° 14, Junio.

Felman, P. J. y Fischnaller, C. (2011). Apropiación social de las tecnologías de información y capacitación mediante políticas públicas: el caso de San Luis. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

imaginar nada alterno o más allá de occidente y su modernidad / colonialidad capitalista / patriarcal" (Grosfoguel, 2007: 329).

- Figueroa, P. (2011). El lugar de la evaluación en el sistema educativo Escuela Pública Digital. ¿Un dispositivo que promueve el control o la emancipación? *Argonautas*, N° 1.
- Finquelievich, S. y Prince, A. (2010). *El desarrollo de una provincia digital*. La Punta: Universidad de La Punta.
- Finquelievich, S., Prince, A. y Jolfas, L. (2011). Territorios digitales: el camino a la sociedad de la innovación. El caso de San Luis, Argentina. *Revista Iberoamericana de Estudios Municipales*. Año II, N° 3. Primer semestre.
- Finquelievich, S., Feldman, P. y Fishnaller, C. (2012). Observatorio de Escuelas Públicas en la Provincia de San Luis. Avances de Investigación. 10° Simposio sobre la Sociedad de la Información.
- Finquelievich, S., Feldman, P. y Fishnaller, C. (2013). Los territorios urbano-regionales como medio de innovación. San Luis, ¿laboratorio ciudadano? *Revista CTS*, N° 23, Vol. 8, Mayo.
- Giacomasso, M. V. (2016). *Patrimonio, discursividades y políticas culturales indígenas: un análisis en Pueblo Ranquel, San Luis, Argentina*. Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto, Universidad Nacional de Quilmes.
- Giacomasso, M. V. y Curtoni, R. P. (2017). Patrimonio y paisaje cultural rankülche. La relación pasado-presente en la construcción de "Pueblo Ranquel" (San Luis, Argentina). *Intersecciones en Antropología*, 18: 233-244.
- González, H. (2014). Repensar la sexualidad desde el campo migratorio: una etnografía multisituada sobre parejas heterosexuales migrantes colombianas. *Revista de Estudios Sociales*. N° 49, pp. 101 – 112.
- Grosfoguel, R. y Lamus Canavate, D. (2007). Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel. Trasmmodernizar los feminismos. *Tabula Rasa*, N° 7, 323 – 340.
- Guber, R. (2016) *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bs. As.: Siglo XXI.
- Herrera, A. M. y Aragón, M. (2011). La Escuela Digital en San Luis. *Argonautas*, N° 1.
- Hirai, S. (2012). "¡Sigue los símbolos del terruño!": etnografía multilocal y migración transnacional. En M. Ariza y L. Velasco (coord.) *Métodos cualitativos y su aplicación empírica: por los caminos de la investigación sobre migración internacional*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Sociales.
- Horta Prieto, A. M. (2014). Tejiendo entre redes diversas: reflexiones a partir de una etnografía multisituada con los pueblos indígenas de la sierra nevada de Santa Marta, Caribe Colombiano. *Espaço Ameríndio*, V. 8, N° 1, jan./jun, pp. 135-161.
- Katzer, L. y Samprón, A. (2012). El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°2. Año 1. oct. 2011 - marzo 2012. Pp. 59-70.
- Kusch, R. (2007). Vivir en Maimará. En *Obras completas*. Tomo IV. Rosario: Fundación Ross.
- Levratto, V. (2017). La alfabetización digital en las comunidades originarias Huarpe y Ranquel. Programa Escuelas Públicas Digitales de San Luis, Argentina. Un estudio de caso. *Información, cultura y sociedad*, N° 36. Junio.
- Marcus, G. (2001). Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal. *Alteridades*, 11 (22), 111 – 127.
- Marcus, G. (2018). Etnografía multisituada. Reacciones y potencialidades de un Ethos del método antropológico durante las primeras décadas de 2000. *Etnografías Contemporáneas*, 4 (7).

- Márquez, I. (2015). La cultura *skate* en las sociedades contemporáneas: una aproximación etnográfica a la ciudad de Madrid. *Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N° 30, enero-abril, pp. 133-158.
- Ossola, M. (2013). La autoridad etnográfica interpelada. Tensiones contemporáneas sobre la(s) escritura(s) de la otredad. *Universitas humanística*, N° 75, enero-junio, pp. 63-80.
- Perret, G. (2011). Territorialidad y práctica antropológica: desafíos epistemológicos de una antropología multisituada/multilocal. *KULA. Antropólogos del Atlántico Sur*. N° 4, Abril, pp. 52 – 60).
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad – racionalidad. En H. Bonilla (Comp.) *Los conquistados. 1942 y la población indígena de las Américas*. Quito: Tercer Mundi Editores.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. En S. Castro Gómez y R. Grossfogel. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémicas más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (2010). Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. En C. Araujo y J. Amadeo (Comp.) *Teoría Política Latino Americana*. Bs. As.: Luxenburg.
- Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rockwell, E. (1986). La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela. En Memorias del Tercer Seminario Nacional de Investigaciones en Educación, Bogotá, Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica e Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Romá, M. C. y Sanz Ferramola, R. (2019). Lxsotrxs en nosotrxs. Alteridad huarpe-ranquel en la “inclusión” puntana. En AAVV. *Cartografías de conflictos en territorios indígenas de cuyo. 1° Informe de situación de Pueblos y comunidades Originarias de San Juan, Mendoza y San Luis*.
- Sandoval López, P. (2018). Prólogo. Pistas para una etnografía flexible y comprometida. En E. Restrepo. *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Tiapa, F. (2018). Alteridades geopolíticas y construcción de conocimiento en las fronteras de la Modernidad. *Revista Antropologías del Sur*. Año 5, N°10, pp. 167 – 187.
- Valenzuela García, H. (2009). Reseña de La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos. *Alteridades*, Vol. 19, N° 37, enero – junio.
- Vargas Soler, J. C. (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de otra economía. *Otra Economía*. Volumen III, N° 4.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2007) *Estrategias de investigación cualitativa*. Bs. As.: Gedisa.
- Walsh, C. (editora) (2010a). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En AAVV. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Serie Pensamiento Decolonial.
- Wynne, B. (2004). ¿Pueden las ovejas pastar seguras? Una mirada reflexiva sobre la separación entre conocimiento experto - conocimiento lego. *Revista Colombiana de Sociología*, N° 23, pp. 109-157.

La constitución del dispositivo de formación docente no universitaria en la Provincia de San Luis. Rupturas y continuidades (1984-1989)

María Martha Garro

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos desarrollar un eje de indagación que se corresponde al Capítulo 2 de la Tesis de Doctorado en Educación, denominado “Una mirada genealógica hacia las prácticas educativas inclusivas al interior de la Formación Docente. Su efecto en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis (1993-2004)”, que se encuentra en proceso de edición, bajo la dirección de la Dra. Sonia Riveros.

La indagación acerca de las prácticas educativas en la Formación Docente No Universitaria (FDNU) integra una línea de la cual participo como investigadora externa, del Proyecto de Investigación: “Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humana” radicado en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), dirigido por la directora de esta tesis. En esta línea se intenta reconstruir la historia reciente de la educación de San Luis, tratando de problematizar, desde una mirada genealógica, las prácticas educativas al interior del dispositivo¹⁵ de FDNU en el período 1983-2004.

La periodización objeto de estudio en esta exposición que hemos denominado “La constitución del dispositivo de Formación Docente Universitaria en la provincia de San Luis. Rupturas y continuidades (1984-1989)” responde a ciertas condiciones de posibilidad históricas producto de procesos políticos, económicos y sociales, en materia de FDNU a nivel nacional, que han afectado de modo singular las políticas educativas de la Provincia de San Luis.

Los análisis a emprender se harán desde la perspectiva histórica-filosófica que nos brinda Foucault. En esta reconstrucción genealógica identificaremos del primero y parte del segundo gobierno de Adolfo Rodríguez Saá: 1983-1987; 1988-1992; las diferentes estrategias gubernamentales para implantar un discurso fundacional doctrinario al interior de la provincia de San Luis. En este dispositivo interpelaremos diversas herramientas que fueron configurando la educación de la provincia tales como el Plan

¹⁵ Entendemos por dispositivo a una red de relaciones estratégicas que pueden establecerse entre elementos heterogéneos, esto es discursos, prácticas discursivas, no discursivas, normativas, enunciados científicos, proposiciones morales, filosóficas; tanto lo dicho como lo no dicho en cuanto al saber, al poder y a la subjetividad (Deleuze, 1999).

Trienal Educativo¹⁶ (1984-1987) y la Reforma de la Constitución de San Luis (1987)¹⁷, que operaron como tecnologías de poder en tanto regularon, controlaron y disciplinaron las instituciones educativas y el comportamiento de los docentes en las diferentes etapas que analizaremos a lo largo de este trabajo.

En ese período histórico objeto de estudio, nos centraremos en la procedencia y emergencia de la FDNU, cuyo punto de surgimiento coincide con la creación de las escuelas de nivel medio en el marco del Programa de Expansión y Mejoramiento de la Educación Secundaria y de la Educación Superior No Universitaria (Plan Trienal). En estas condiciones de posibilidad histórica, analizaremos cómo se conformó el dispositivo de Formación Docente (FD), que intentó, como veremos más adelante, responder a ciertas urgencias regionales y estrategias de poder-saber.

La FDNU en San Luis: Procedencia y emergencia de los profesados

La búsqueda genealógica que venimos realizando para reconstruir las matrices de surgimiento y de transformación del poder, en materia educativa en la provincia de San Luis, nos lleva a indagar los antecedentes que hicieron posible la creación de las instituciones de FDNU y qué lugar ocuparon en estas nuevas configuraciones en el sistema educativo provincial. En este sentido, el avance de las políticas educativas producidas por el gobierno de Rodríguez Saá (1984-1986) se correspondió con la división del territorio provincial en 6 Regiones de Educación y Cultura¹⁸ con sus correspondientes referentes políticos y el desarrollo de la cuadriculación del territorio (Foucault, 1977-1978) y la implantación de una estructura jerárquica particular con el propósito de distribuir y extender el poder del Estado a cada una de las regiones.

En esta lógica, las relaciones de poder desplegadas por el gobernador implicaron llevar adelante una serie de operaciones, tales como la elaboración y ejecución del Plan Trienal Educativo¹⁹ (1984-1987). El documento incluyó los fundamentos ideológicos, además de los objetivos con sus correspondientes políticas, estrategias y acciones a realizar en el área de educación. De este modo se desplegaron un conjunto de prácticas discursivas y no discursivas tales como la creación de oficinas a cargo de estos planes

¹⁶ Este fue el primer documento escrito que estableció las diferentes tácticas y estrategias que se llevarían a cabo en educación en la provincia de San Luis (Decreto N° 3589- 1984 GyE-SEEC).

¹⁷ La reforma constitucional estableció a la Regionalización Educativa como política de Estado. Además, transformó la estructura estatal provincial a partir de la diagramación de los poderes públicos.

¹⁸ Las Regiones de acuerdo al Decreto N° 846- GyE-SEEC-1984 fueron Región1: San Luis; Región 2: Villa Mercedes; Región 3: Nueva Galia; Región IV: Concarán; Región 5: Paso Grande; Región VI: Luján. Años más tarde hubo un cambio en las regiones V y VI denominándose La Toma y Quines respectivamente.

¹⁹ La Ley Provincial N° 4254 facultaba a los ministros para formular Planes sectoriales de gobierno. Atento a ello, debían coordinar, fiscalizar, la aplicación de estos que permitieran la transformación en este caso, de la educación “para que colabore en formar una conciencia nacional y provincial creativa, libre, sin servidumbre dentro de un ámbito de total participación, solidaridad y justicia social”.

y la producción de programas, jornadas de capacitación docente, entre otras actividades llevadas a cabo en las regiones.

Desde esta lógica, rastrear genealógicamente el origen de los profesorados provinciales, nos lleva a identificar que su creación no fue un hecho natural, sino que respondió a “una urgencia” (Guyot y Marincevic, 1992) cuyo punto de emergencia coincidió con la creación de las escuelas de nivel medio, que intentó remediar las demandas de mano de obra especializada realizadas por las empresas que se habían instalado en San Luis, a raíz de la Promoción Industrial²⁰.

Esta situación de carencia se debió a que, al inicio de la democracia, la provincia contaba con escasas instituciones de Nivel Medio, la mayoría de dependencia nacional y en situación de precariedad, lo que forjó que uno de los propósitos del Plan Trienal fuera “el mejoramiento de la enseñanza” y la consecuente transformación educativa de la provincia. En esta línea, el gobierno reeditó un conjunto de discursos acerca de la planificación estratégica, aprovechamiento de recursos y *estándares* de calidad; el valor del conocimiento en el desarrollo de la sociedad, entre otros. Esto puso en marcha un conjunto de tecnologías de producción tales como: la creación de instituciones de Nivel Medio y de Formación Docente, indicadores de los nuevos criterios de transformación de la educación.

La falta de paralelismo entre el desarrollo educativo necesario para acompañar los importantes cambios económicos efecto de la Promoción Industrial, se hizo notar a través de las voces del sector empresarial que señalaba, entre otras problemáticas, la ausencia de personal técnico para cualquier rama de actividad y de mano de obra calificada (Cerioni, 2000: 6-7).

En otras palabras, era prioritario mejorar la educación para contar con una población “eficiente” que ocupara los puestos de trabajo del sector industrial. Esta vacancia fue utilizada estratégicamente por el poder político a través de una serie de tácticas que accionaron en dos planos diferentes: a) la consolidación de las alianzas establecidas

²⁰ El gobernador de la provincia aprovechó este beneficio iniciado en los años 70 desplegando un dispositivo clave para el crecimiento económico frente al retroceso que se vivía en la provincia en general. Los efectos se hicieron visibles en varios aspectos de la vida de San Luis tales como la radicación de producción textil, química, siderúrgica, papelera y electrónica, en las localidades de La Capital Villa Mercedes, Justo Daract, La Toma, Naschel, Tilisarao y San Francisco.; el aumento de demanda de mano de obra que produjo la incorporación de operarios con diferentes oficios, profesionales en diferentes rubros, que se trasladaron desde otras provincias produciendo aumento en la población del 30 % en una década (Trocello, 2008). En el año 1994, se registraron más de 22 mil puestos de trabajo industrial en 897 unidades productivas, contabilizándose un aumento en el periodo 85-94 del 120 % (Martínez, 2016)

con el sector empresarial²¹ y el poder político y b) la transformación y control de las poblaciones del interior de la provincia a partir de la Regionalización Educativa²².

En este marco, los documentos oficiales vislumbraron al Nivel Superior No Universitario como un espacio estratégico para la implementación de innovaciones y transformaciones curriculares: “(...) *la idea es que fueran diferentes a las viejas escuelas normales, autoritarias, retrógradas y tradicionalistas, (...) implementar otras formas de trabajo (...) que fueran una innovación en esa época*” (E1)²³.

Los profesorados que se crearon entre los años 1985-1989 dependían desde lo administrativo, de la Dirección Provincial de Enseñanza Media Superior y Privada y desde lo curricular, de la Dirección de Planeamiento Educativo (DIPLAE). Entre sus propósitos, esta oficina debía instalar determinados discursos acerca de la importancia de la participación en el marco de la Regionalización Educativa, la micro planificación estratégica, la calidad educativa y la vinculación con la comunidad. Así lo enuncia el documento Regionalización Educativa que, a partir de un diagnóstico realizado en las regiones, expresa:

Los sistemas educativos en el marco de una sociedad que ha sido sojuzgada y sometida sin brindar a su pueblo la posibilidad de participación, ha favorecido la desigualdad social y regional en el acceso y permanencia en los distintos niveles del sistema educativo. Ha prevalecido una concepción tradicionalista del proceso de enseñanza-aprendizaje orientado al logro del prestigio social, del poder político y del predominio de la libertad individual y una estructura institucional caduca para el logro de nuevos objetivos (Gobierno de la Provincia de San Luis, 1986 a 2).

En este marco, los profesorados que formaban parte del dispositivo de Regionalización Educativa, tenían que desarrollar determinadas prácticas vinculadas con la elaboración de diagnósticos y proyectos de capacitación que impactaran en las zonas aledañas, como así también actividades comunitarias que incluyeran a las escuelas rurales (Escuela Normal de Sta. Rosa, 1988).

²¹ Estas alianzas pueden constatarse en el discurso de apertura de las sesiones ordinarias de la Cámara de Diputados, en donde el entonces gobernador de la provincia expresa: “(...) *hemos promovido nada más y nada menos que 22.000 nuevos empleos (...) encontrando la más amplia colaboración y un desinteresado esfuerzo de los hombre de la producción (...) hemos encontrado en el industrial, en el empresario, un hombre sensible y patriota que ha preferido invertir su capital en nuestra tierra generosa y no ponerlo en un circuito financiero (...)*” (Cámara Diputados San Luis, 25 de mayo de 1985).

²² En ese proceso de conformación del sistema educativo provincial se convocó a representantes de la Organización de los Estados Americanos (OEA), miembros del Consejo Federal de Inversiones, (CFI); de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), de la Universidad Nacional de San Luis, entre otros. Estos intelectuales fueron aprovechados como portadores de un nuevo discurso acerca del gobierno de la administración de la educación que se institucionalizó en la DIPLAE y en las Regiones Educativas. Esta nueva realidad fue utilizada para mostrar al país una provincia moderna, a la vanguardia en materia de innovación.

²³ Miembro del equipo técnico del Ministerio de Educación con funciones en la Dirección de Enseñanza Media, Superior y Privada.

La reconstrucción genealógica que hemos emprendido, nos lleva a identificar que, en los años 1985-1989 coexistían en la provincia por lo menos cinco tipos de instituciones de FD (ver ubicación en el esquema de la página 53)²⁴ que funcionaban bajo regímenes y administraciones diferentes: a) Escuelas Normales Nacionales, b) Escuelas Normales Superiores Provinciales, c) Profesorados de gestión provincial²⁵, d) Profesorados de gestión privada, e) Profesorados de la Universidad Nacional de San Luis.

Al tener distinta dependencia, conformaban “un subsistema de la formación docente” (Diker y Terigi, 1994: 16) sin puntos de articulación interinstitucional. Frente a este múltiple escenario que plantea el dispositivo educativo entre los años 80-90, cabe preguntarnos si esta falta de articulación se debió solamente a cuestiones políticas, tales como: en la Universidad regía Franja Morada de corte radical; u obedecía a otros factores que iremos analizando a lo largo de este trabajo. En esta dispersión de instituciones, la intención del gobernador de monopolizar la totalidad de la Educación Superior universitaria y no universitaria, fue un propósito que recién pudo concretarse a partir de la transferencia de las Escuelas Normales y anexos y los Profesorados de gestión privada (1991-1992), y de la creación de la Universidad de La Punta (ULP), acontecimiento que se concretó en el año 2001, a pesar de estar enunciado en la reforma de la Constitución y en la Ley Provincial de Educación (1991).

Como hemos expresado, la elaboración de diagnósticos para poder elaborar “la micro planificación”: “(...) con la participación de toda la comunidad (...) desde un análisis exhaustivo de la realidad, partiendo de sus necesidades y de sus respuestas a sus problemas” (Gobierno de la Provincia de San Luis, 1986 a,3), fue una estrategia clave dentro de las prácticas educativas reproducidas a lo largo y a lo ancho de la estructura de la Regionalización. En los diagnósticos oficiales elaborados por el personal técnico de las oficinas ya citadas, se evidencian algunos ejemplos sobre la mirada del gobierno en torno a la educación superior no universitaria y la dificultad que implicó montar un nuevo dispositivo de FD.

En este sentido, ciertos apartados publicados en un medio periodístico oficial-local, la describen como “*un espacio carente de instituciones y de profesionales, caducidad de los planes, programas y metodología utilizadas*” (Diario de San Luis, 23/02/1986).

²⁴ Las tres escuelas normales nacionales (Regiones 1; 2 y 6) fueron creadas bajo el movimiento normalista. Las tres escuelas normales provinciales (Región 2 y 4) tuvieron diferente procedencia, bajo las gestiones de los gobernadores Adre y Rodríguez Saá. Luego de la aplicación de la Ley de Transferencia (1992) se les asignó un número quedando designadas Normal N° 1 hasta N° 5. Los profesorados de Bellas Artes también devinieron de otras instituciones en diferentes períodos y los de Nivel Medio (Región 4 y 6) respondieron a demandas de la comunidad en el 2° gobierno de Rodríguez Saá. Los cinco profesorados de gestión privada, algunos confesionales fueron creados en diferentes años.

²⁵ En el año 1988 se incorporó a la Escuela Normal Paula D. de Bazán el Instituto de Educación Superior (INES) que fue transferido a la provincia en el año 1992 denominándose IPES.

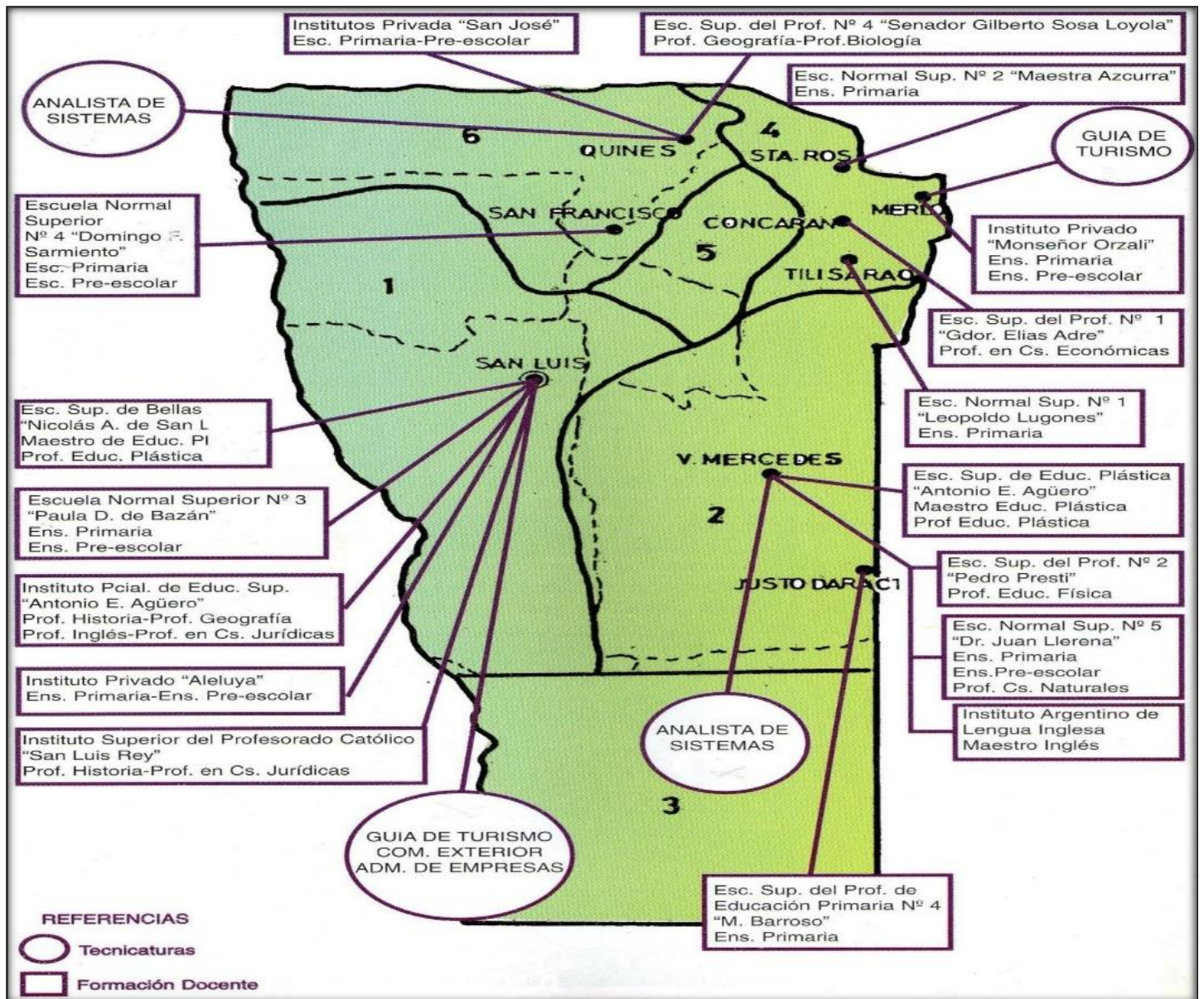


Figura Nro. 1 tipos de instituciones IFDNU
 (Fuente: Revista "Hablemos de Educación" -1988)

En estos discursos se resaltan las tensiones entre "la postergación" en la que se encontraba la provincia al asumir Rodríguez Saá al inicio de la democracia, tiempo al que no se quiere regresar y el anhelo de construir un nuevo San Luis (Checoff, 1994). Estos enunciados opuestos aparecen de modo recurrente en las expresiones del gobierno que anuncian una transformación centrada en la ciencia y la tecnología para que la educación se ponga al servicio de la liberación nacional (Diario de San Luis, 23/02/1986).

Las acciones llevadas a cabo por el Ministerio de Educación provincial durante esos años, se contradicen con los testimonios de los diferentes actores que se

desempeñaban en este nivel y, así lo expresaron “(...) nunca recibíamos capacitación, si queríamos formarnos dependía de nosotros” (E2)²⁶, “(...) hacíamos rifas para comprar libros o les armábamos apuntes a los alumnos porque del gobierno no recibíamos nada...”(E3)²⁷, “(...) funcionábamos de prestado en las escuelas de la zona, tuvimos que cambiarnos tres veces por cuestiones de espacio y problemas de convivencia”(E4)²⁸.

En este escenario, la FD avanzaba con dificultades en paralelo al desarrollo del nivel medio que como hemos afirmado, era considerado “la prioridad.” Así lo recuerda una funcionaria de este período: “(...) había que consolidar las instituciones de la democracia, las escuelas de nivel medio eran pocas y conservaban regímenes autoritarios (...), abrir escuelas y transformar las existentes era la orden” (E1).

Por otra parte, a nivel país, entre los años 1975 y 1990 los institutos de FD crecían cuantitativamente a través de una variedad de carreras. Incorporados al Nivel Superior y sin cambios importantes en su estructura, ofrecían una importante opción para quienes, a raíz de las restricciones puestas al ingreso a las universidades nacionales, quedaban excluidos de la formación superior (Cano, 1985).

El siguiente testimonio expresa esta singularidad en la provincia: “Los institutos eran muy rudimentarios, no vas a encontrar documentos en la época sobre esto (...) había lineamientos muy generales, el problema de la titulación de los docentes era muy difícil, (...) la demanda más grande era de docentes en el Nivel Medio, porque el 80’ fue el auge de la creación de las escuelas de enseñanza media en toda la provincia. Tenías escuelas del nivel medio donde el docente que ejercía era o un maestro o el bioquímico, el veterinario del pueblo que terminaba dando clase (...) toda esta información surgía en las reuniones de regionalización (...) era como un reclamo la formación de docentes de nivel secundario” (E5)²⁹.

Los actores entrevistados muestran los diferentes obstáculos en los que se constituyó el dispositivo de FD, en unas condiciones de posibilidad históricas donde se intentaba consolidar la etapa democrática, abriendo el camino hacia múltiples transformaciones del Estado y del sistema educativo en general. En esos espacios se intentó “expandir y mejorar” la FD arraigada al nivel medio, en ausencia de normativas que orientaran su funcionamiento y posibilitaran la emergencia de un nuevo perfil docente, que reemplazara a los formadores de formadores que carecían de especialización pedagógica en su mayoría.

²⁶ Docente del Profesorado del interior de la provincia.

²⁷ Docente del Profesorado ubicado en el interior de la provincia.

²⁸ Docente del Profesorado ubicado en el interior de la provincia.

²⁹ Miembro del equipo técnico de la DIPLAE.

A fines de los años '80, a nivel nacional y provincial, los discursos académicos, producto de variedad de investigaciones, evidenciaban la necesidad de modificar estas instituciones en todas sus dimensiones, en miras a las transformaciones que había que desarrollar en las escuelas acordes a los nuevos tiempos que se avecinaban. Esto implicaba la emergencia de un nuevo dispositivo que rompiera con los modelos tradicionales de los profesorados e incluyera nuevas operaciones de poder-saber, que afectara las prácticas educativas sobre cómo formar docentes y ofrecer oportunidades de capacitación para su actualización permanente. En otras palabras:

(...) los rasgos organizacionales del nivel superior no universitario (...) la forma en que se distribuyen los tiempos y espacios, los modos en que se plantea la relación con los conocimientos y los contenidos de la formación, los rituales, las maneras de plantear el vínculo pedagógico, el perfil de los formadores, las dinámicas de gobierno institucional, etc. (Alliaud, 2011: 199).

En este contexto, a nivel nacional, se desplegaron un conjunto de organismos en el Ministerio de Educación de la Nación³⁰ tales como: el Instituto Nacional de Perfeccionamiento y Actualización Docente, el Sistema de Capacitación Docente, el Programa de Jerarquización Institucional y Académica de la Enseñanza Superior, entre otros. Estos no llegaron a concretar las innovaciones que estaba previsto desarrollar (UNESCO; 1999). En relación a estas dificultades, la presencia de sectores radicales modernos y democráticos junto con grupos conservadores dificultó el despliegue de matrices de transformación. En suma, estos años no fueron tiempos de estabilidad ni de continuidad, sino de relaciones de fuerzas que se invirtieron:

(...) un poder confiscado, un vocabulario retomado y que se vuelve contra sus utilizadores, una dominación que se debilita, se distiende, se envenena a sí misma, algo distinto que aparece en escena, enmascarado. Las fuerzas presentes en la historia no obedecen ni a un destino ni a una mecánica, sino el azar de la lucha. (Foucault, 1979: 22).

En esta singularidad provincial podemos afirmar que, a pesar de compartir el mismo territorio y muchas veces los mismos docentes, los efectos de los cambios en la FD fueron disímiles. En el marco de la diversidad de instituciones que conformaban el dispositivo provincial, la situación era compleja, en tanto por un lado, las tres Escuelas Normales Nacionales operaban bajo el control nacional-local de una supervisión: *"la voz de la nación, llegaba y te daba vuelta la escuela"* (E5)³¹. Designada específicamente

³⁰ Con respecto a la FDNU, se implementó un proyecto que se denominó Magisterio de Educación Básica (MEB). El propósito era implementar una reforma en el magisterio para la enseñanza primaria, privilegiando sólo a las escuelas normales. En el año 1988 los viejos Institutos del Profesorado de Enseñanza Media y las Secciones de Profesorado de las Escuelas Normales cambiaron de denominación y pasaron a llamarse INES (Institutos Nacionales de Educación Superior. Resolución Ministerial N° 503/1988).

³¹ Rectora de una Escuela Normal del interior.

para controlar, asesorar y supervisar las modificaciones pautadas por el Estado nacional.

A diferencia de estas instituciones, los profesorados locales compartían dependencia con la Dirección de Enseñanza Media, Superior y Privada, cuyo equipo técnico participaba de algunos espacios de trabajo conjuntamente con la Supervisión Nacional y los rectores de las Escuelas Normales nacionales y provinciales. Esta situación le permitió al equipo local, “estar al tanto” de las reformas nacionales y a su vez, ir construyendo procedimientos y técnicas específicas del dispositivo educativo provincial. Los siguientes testimonios dan cuenta de las relaciones complejas y jerárquicas entre los diferentes poderes que ejercía un dominio singular en las prácticas educativas en este nivel, en un juego de poder representado por el Estado Nacional³², el Estado Provincial y el Institucional.

Una referente del equipo técnico destaca: *“Las tres Escuelas Normales, San Luis, Villa Mercedes y San Francisco, cuando comienza todo el proceso de transformación de la formación docente, nos empezamos a reunir por regiones y viajábamos a Mendoza, a Córdoba, a La Rioja, con los directores y la Supervisora Normal”*(E1). Otra persona agrega: *“(…) cuando en las Regiones nos pedían un profesorado, buscábamos planes de la Nación, o de otra provincia, de Córdoba, Mendoza o Buenos Aires. Acá no había documentos, en la nación tampoco había mucho”; “(…) después de la Ley de Transferencia la provincia se queda con todos los profesorados nacionales más los que había creado, pero no se les dio mayor importancia”* (E6)³³

Estos relatos provenientes de los diferentes actores que tenían a su cargo la puesta en marcha del dispositivo de FDNU corroboran la situación de heterogeneidad y complejidad en que se encontraba su organización: carente hasta el año 1991 de una normativa provincial específica que definiera el perfil docente, pautara el modo de funcionamiento y particularmente, la separara y diferenciara del Nivel Medio³⁴. Por otra parte, las prácticas efectivas que intentaron integrar a las diversas instituciones, se dieron en un juego de poder que tensionaba por un lado, la obligación de dar cumplimiento a las transformaciones trazadas por la nación y por otro, a los mandatos

³² En los años 90 tanto las Escuelas Normales como los Institutos Nacionales de Educación Superior, (INES) y aquellas instituciones que ofrecían carreras técnicas dependieron de la Dirección de Formación y Capacitación Docente (DIFOCAD) del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

³³ Miembro del equipo técnico de la DIPLAE.

³⁴ En el año 1991 la Dirección de Currículo y Formación Docente publicó un informe que incluía todos los planes de estudio del Nivel Medio y la normativa que los aprobaba. En el mismo documento se incluyó a la Educación Superior no Universitaria y a la Formación Docente, lo que evidencia que, hasta ese momento, estos niveles funcionaban sin diferenciaciones considerables a pesar de la denominación de la oficina autora del documento.

del gobierno provincial cuya intención era mostrar evidencias de progreso y de innovación.

Los profesorados como estrategia de inclusión de la joven y del joven

Bajo la expansión y consolidación del poder político del gobierno provincial, el dispositivo de FDNU fue ocupando gradualmente las zonas de vacancia sobre todo al interior de los pueblos, en el marco de la Regionalización Educativa. Estas tácticas gubernamentales operaron con el propósito de ofrecer espacios de formación alternativos a las y los jóvenes que “(...) *no tenían forma de ir a la universidad porque ese era privilegio de los políticos y de los profesionales*” (E5).

Entre los años '80 y '90, hubo un fuerte incremento de la matrícula educativa a nivel nacional, no sólo en la educación primaria, sino también y muy especialmente en los Niveles Medio y Superior no universitario (UNESCO, 1999: 8). Siguiendo esta tendencia nacional, en la provincia de San Luis “(...) *se captó un 25% más de alumnos secundarios y un 4% de primarios más que el año anterior*” (Pereira, 1988: 430), se crearon y transformaron instituciones de Nivel Medio y Terciario, la mayoría de estas últimas de FD³⁵. De esta manera, como ya expresamos, la creación y distribución de los profesorados en el interior de la provincia se desarrolló en el marco del dispositivo de control de la comunidad educativa, a través de la Regionalización.

Estas operaciones respondieron a dos propósitos: por un lado, se constituyeron en un punto estratégico de relaciones de poder, en tanto satisfacían las demandas de actores políticos que solicitaban la creación de profesorados, lo que produjo diferentes alianzas entre estos y el gobierno. Por otro lado, a través de la incorporación de las y los jóvenes a la FDNU, se incluía a un sector de la sociedad integrándolos a la estructura administrativa y productiva provincial.

A partir de esta reconstrucción genealógica del dispositivo de FDNU en la provincia de San Luis, podemos afirmar que su montaje se desarrolló en unas condiciones de posibilidad complejas, escenario que no difiere de la caracterización general a nivel del país. Durante el período de Alfonsín (1983-1989) no hubo cambios significativos en cuanto a las políticas de Formación Docente, excepto como mencionamos, una reforma destinada al magisterio para la enseñanza primaria, que se implementó sólo en las tres Escuelas Normales, el MEB, que marcó una fragmentación con el resto de las instituciones que no fueron incluidas en esta reforma, tales como las Escuelas Normales

³⁵ El 21% de la matrícula de la FD en el caso de la provincia de San Luis se concentra en la ruralidad (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005).

provinciales o Profesorados de Nivel Primario que funcionaban en las localidades de Justo Daract, Sta. Rosa y Tilisarao.

Por otra parte, no debemos perder de vista que, en la mayoría de las provincias, como lo fue en San Luis, los gobiernos electos al inicio de la democracia eran de signo contrario al Nacional, por lo que los juegos de poder para imponer una determinada forma de pensar y proceder en el campo de la política educativa fueron constantes durante este período (UNESCO, 1999). De acuerdo a ello, las disposiciones del discurso provincial de producir rupturas en la historia de la provincia y superar “*el retraso, el pasado caracterizado por un transcurrir sin sobresaltos ni angustias excesivas*” (Checoff, 1994:17) no coincidían totalmente con los grandes objetivos a nivel nacional.

Las prácticas educativas de inclusión y exclusión de la FDNU fueron efecto de prescripciones con respecto a lo por hacer y a lo por saber (Foucault, 1979) que actuaron en una coyuntura entre la necesaria incorporación de la joven y del joven a estos espacios de formación y el lugar que desde las prácticas efectivas se les dio en la agenda política en ese momento histórico.

Los enunciados sobre la transformación educativa presentes en el Plan Trienal actuaron en unas condiciones de bonanza económica y de consolidación del gobierno, efecto de la acumulación de poder y capital por la Promoción Industrial. Sin embargo, “la innovación” en la FD no va a tener lugar en esta etapa³⁶, sino que va a ser necesario otro escenario político económico y social que posibilite que su fundación, pueda concretarse.

Consideraciones finales

A lo largo del análisis realizado en este trabajo hemos intentado reconstruir la emergencia y procedencia de la FDNU en San Luis, en unas condiciones de posibilidad particulares del inicio de la democracia, a modo de transferencia de lo producido en el trabajo de tesis. En este sentido, el surgimiento de los profesorados estuvo atravesado por voluntades, esfuerzos y demandas locales y de los sujetos concretos.

Desde los enunciados del gobierno, se evidencia la necesidad por recuperar a las instituciones educativas y conformar espacios de participación democráticos a partir de la Regionalización Educativa. Sin embargo, esta estructura también funcionó

³⁶ En el año 1997 la provincia decidió implementar la transformación educativa en el marco de la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995). En este marco, los 17 profesorados fueron sometidos a unas prácticas de evaluación y de re-conversión a los fines de acreditar sus titulaciones a nivel nacional. El resultado de estas operaciones fue la interrupción a la inscripción a 1° año en dichos profesorados y la reubicación de los docentes en diferentes niveles del sistema educativo (Decreto N° 2989-97 MGyE). En el año 1999 el gobierno provincial, asesorado por el IIPE-UNESCO, decidió la re-fundación de la formación docente a partir de la creación de dos instituciones “centros de innovación” ubicadas en dos ciudades principales: el IFDC-San Luis y el IFDC de Villa Mercedes (Decreto N°3119-1999- MGyE).

estratégicamente como un espacio propicio para instalar un régimen de gobierno particular entre el Estado y los ciudadanos. Los discursos fundacionales de la FD estuvieron orientados a la expansión y mejoramiento de la educación, como así también a la inclusión de la y del joven del interior en un espacio de formación alternativo, pero de menor calidad³⁷, que remarcaba las desigualdades sociales en el interior de la provincia.

Las decisiones del gobierno muestran en una primera etapa, la intención de continuar con la tradición de la FDNU, en tanto el magisterio formó parte de la identidad provincial en los enunciados: “San Luis, cuna de maestros” (Checoff, 1994) que operaron como un referente importante en esta tradición y en la constitución del puntano.

A través de las categorías de análisis de los discursos aportados por Foucault, hemos intentado aproximarnos a las relaciones de poder-saber puestas en juego en la decisión gubernamental de cerrarlos y crear dos nuevos Institutos de Formación Docente Continua, (1999), uno en la ciudad de San Luis y otro en Villa Mercedes (1999). Operación que afectó la experiencia de quienes se habían desempeñado gran parte de su vida en la FD. Estos sujetos debieron transformarse, en estos tiempos de contingencia, inquietados en su subjetividad como efecto de este singular juego de poder-saber del que ya no participaron ya que el gobierno prescindió de ellos, los excluyó buscando disciplinarlos y en definitiva plegarlos y sujetarlos al poder.

Referencias

- Alliaud, A. (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios Educativos*. Nro. 1 (6). pp 197-214. Buenos Aires.
- Cano, D. (1985). *La educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-CRESAL/UNESCO.
- Campoli, O (2004). *La educación superior en Argentina*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. IESALC- IPE- UNESCO.
- Cerioni, G. (2000). *Impacto del régimen de promoción industrial en San Luis*. XXX Jornadas Tributarias. Buenos Aires. Disponible en <http://www.ceval.com.ar/wpcontent/uploads/2015/09/>
- Checoff, C. (1994). *Libro de oro 400 años de San Luis*. San Luis: Talleres Gráficos Marzo.
- Cerioni, G. (2000). *Impacto del régimen de promoción industrial en San Luis*. XXX Jornadas Tributarias. Buenos Aires.
- Deleuze, G. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. España: Gedisa.
- Diker, G. y Terigi, F. (1994). *Panorama de la formación docente en Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación. Buenos Aires. Disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004576.pdf>.

³⁷ Para profundizar las características de la FDNU, ver Campoli Oscar (2004)

- Foucault, M. (1977-1978). *Seguridad, territorio, población*. México: Fondo de Cultura Económica. México
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta. España
- Foucault, M. (1996). *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- Foucault, M. (1997). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo veintiuno editores.
- Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo, (Introducción: Miguel Merrey)*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A. I.C.E.- U.A.B. Barcelona
- Guyot, V. y Marincevic, J. (1992). *Poder Saber la Educación*. Lugar Editorial. Buenos Aires:
- IPE-UNESCO (2001). La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades. Buenos Aires. Argentina.
- Pereira, M. (1988). *San Luis, sus hombres, su historia, su cultura*. Gobierno de la Provincia de San Luis. Buenos Aires: CEYNE SRL.
- Samper, J. (2006). *Entre el atraso y el autoritarismo*. Ed. Dunken. Buenos Aires:
- Trocello, G. (2008). *La manufactura de los ciudadanos siervos. Cultura política regímenes patrimonialistas*. UNSL. Disponible en <http://redbiblio.unne.edu.ar/opac/cgi-bin/pgopac.cgi?VDOC=20.187320>.
- UNESCO (1999). Balance de los últimos 20 años en educación en la Argentina y prospectiva hacia el siglo XXI.

Fuentes documentales

Leyes

Leyes Nacionales

Ley de Transferencia N° 24049 (1992)

Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993).

Leyes Provinciales

Ley de Educación N° 4254 (1983)

Ley de Educación N° 4947 (1991)

Documentos oficiales

Documentos Provinciales

Gobierno de la Provincia de San Luis. (1986 a): Regionalización y Nuclearización Educativa. Documento N° 1. Planeamiento a nivel de Núcleo Educativo Comunitario.

Gobierno de la Provincia de San Luis (1986 b). Plan Trienal Educativo.

Rodríguez Saá, A. (1985) Mensaje de apertura. Información Parlamentaria. Cámara de Diputados San Luis. Disponible en <http://www.diputados.sanluis.gov.ar/diputadosasp/paginas/pagina.asp?paginaID=101>

Gobierno de la Provincia de San Luis. Ministerio de Gobierno y Educación. Subsecretaría de Cultura y Educación (1998): Revista "*Hablemos de Educación*" PayneSan Luis.

Documentos Nacionales

Ministerio de Educación y Justicia (1991). Programa Transformación de la Formación Docente. Centro de Documentación de la Biblioteca del Maestro. Buenos Aires.

Ministerio de Educación y Justicia (1991). Plan de Transformación Educativa. Disponible en el Centro Nacional de Información Educativa. Buenos Aires.

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004500.pdf>.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2005). Coord. Davini, Cristina. Estudio de Calidad y Cantidad de oferta de la FD investigación y capacitación en la Argentina. Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/89756/Davini%20Informe%20final%202005.pdf?sequence=1>

Decretos y resoluciones

Resoluciones Nacionales

Res. Ministerial N° 503 (1988).

Decretos Provinciales

Decreto N° 3589-84 (GyE-SEEC). Gobierno de la Provincia de San Luis.

Decreto N° 846- 84 (GyE-SEEC). Gobierno de la Provincia de San Luis.

Decreto N° 2989-97 (MGyE). Gobierno de la Provincia de San Luis.

Decreto N° 3119-99 (MGyE). Gobierno de la Provincia de San Luis.

Documentos institucionales y diario

Escuela Normal Nro. 2 Sta. Rosa. (1987): Planificación Regional Comunitaria. San Luis.

Agrupaciones de base de Sta. Rosa del Conlara (1987): Actas constitución. San Luis.

Diario de San Luis, publicado el 23/02/1986. Provincia de San Luis.

Política y pedagogía: Continuidades y rupturas en la inspección de la enseñanza en San Luis entre 1930-1955

Nicolás Pereira

Un acercamiento a la decisión inicial sobre el tema de la inspección de la enseñanza

Cuando empezamos la labor, nos propusimos analizar las continuidades y rupturas en relación a las tareas que desempeñaron los inspectores escolares, en la provincia de San Luis entre 1930 y 1955. Escogimos este periodo, en virtud del trabajo que veníamos realizando en distintos proyectos de investigación³⁸, a través de los cuales advertimos el papel desempeñado por los inspectores en las escuelas de la provincia, reconociendo que éstos fueron maestros normales, egresados de las instituciones de magisterio.

Este trabajo resultó de un interés personal a partir del encuentro con algunos personajes centrales en torno al tema de la inspección de la enseñanza. Destacamos entre ellos los numerosos encuentros con Arnaldo Mercau (Pocho); a partir de cuyos encuentros, pudimos reconocer la importancia del cargo y los imaginarios construidos en torno al mismo.

Proceder desde una perspectiva de la historia social de la educación (Cucuzza, 2011), nos acercó a la posibilidad de reconstruir parte de la actuación de los inspectores y aportar a una mejor comprensión de la historia de la educación, en la provincia de San Luis. Aspecto este que consideramos fundamental en tanto hace foco en las particularidades de lo local, en relación a lo sucedido en otras provincias, y que constituye, sin dudas, uno de los principales aportes de esta tesis al campo de conocimiento en que se inscribe.

Se trata además de acercarnos a la comprensión de las representaciones sociales (Jodelet, 1986) construidas sobre la figura de estos personajes que, nos lleva a recordar la imagen del inspector escolar que llegaba a donde transitábamos nuestras vidas de escolares.

Era, sin temor a equivocarnos, un momento serio, algo diferente pasaba en el salón de clases, la maestra y también la directora, momentos antes autoridad máxima incuestionable, dejaban su espacio de poder a una figura de mayor autoridad. El clima ha cambiado, algo se detenía los silencios eran más rigurosos, las preguntas, aún las conocidas, eran más difíciles. Pero ¿quiénes eran esos personajes del paisaje escolar que en ese momento de estudiantes no pudimos descifrar?, ¿por qué la maestra parecía asustarse cuando veía su figura entrar al aula?

³⁸ Hemos venido investigando en distintos proyectos, dirigidos por Ramona Domeniconi, la formación docente normalista en la provincia desde 2007 desde una perspectiva de la historia social de la educación.

Cabe destacar, en adición a lo expresado, que no debemos olvidar que se trata de una provincia en donde el magisterio se erigió como una profesión socialmente reconocida, por lo que ser inspector significaba un prestigio aún mayor, y como una de las pocas opciones de conseguir trabajo estable y seguro y para un contexto provincial con escaso desarrollo de producción privada, medianamente bien remunerado. Entendemos que contemplar estas particularidades nos permitirá comprender la figura de los inspectores escolares en el plano educativo, socio-político y cultural.

A partir de estas indagaciones previas y trabajos realizados finalmente nuestra gran pregunta quedó formulada de la siguiente manera: ¿Cuáles fueron las continuidades y rupturas en la inspección de la enseñanza, en San Luis entre 1930 y 1955?, cuyo objetivo general es “describir y comprender las continuidades y rupturas en las tareas desempeñadas por los inspectores escolares en San Luis entre 1930 y 1955”.

Algunas claves del trabajo investigativo

La documentación consultada y analizada fue producto de un arduo trabajo investigativo de varios años en depósitos, cocinas y bibliotecas de escuelas que funcionaron durante el periodo en estudio y que pertenecieron al orden provincial o al nacional.

El corpus documental lo constituyeron: Decretos y ordenanzas, cuadernos de Asientos de Inspección, Circulares del Consejo Nacional de Educación (En adelante CNE) y del Honorable Consejo Provincial de Educación (En adelante HCPE) Libros de Correspondencia Institucional, libros de novedades y libros Históricos Institucionales. Los documentos fueron recabados en condiciones muy diversas conforme a las condiciones de resguardo del material y a la buena voluntad de directivos y personal para indagar en sitios donde parecía no haber nada valioso según su mirada.

Cabe destacar que los mencionados libros obligatorios debían permanecer en las instituciones, pero producto de ausencia de políticas de preservación institucional, falta de conocimiento o simplemente por desidia, la gran mayoría de las escuelas visitadas no contaban con un espacio físico propicio para resguardar el material. Documentos que dan cuenta, sencillamente, de la historia real, de la caja negra de la institución y de las prácticas educativas de la provincia.

Por otro lado, los asientos de inspección constituyen en algunos casos verdaderos documentos claves, muchos inéditos y otros éditos, para la formación docente, donde se entrelazan las extensas sugerencias sobre la forma de dictar las clases, formas de interactuar con los educandos, clases magistrales, entre otros.

Por otra parte, el trabajo de indagación realizado en el archivo de Payne³⁹, relevando los periódicos La Opinión entre 1930 y 1955, nos aportó informaciones que cotejaron las fuentes documentales relevadas de las escuelas y poder comprender las representaciones sociales que atravesaron la figura de los inspectores

Estas fuentes documentales (Vasilachis, 2006) fueron de suma relevancia para comprender la gran diversidad de tareas que desempeñaron los inspectores escolares; por una parte, aquellas reglamentadas por la superioridad (Consejo Nacional de Educación, Honorable Consejo Provincial de Educación, Inspector Técnico General) y; por la otra, las que los inspectores tomaron en cuenta y que no formaban parte de las estipuladas inicialmente en la reglamentación.

Dado que los documentos estaban dispersos en diversos espacios de acopio sin una sistematización y por la opción metodológica asumida es que necesitamos la construcción de fuentes orales que ofrecieran nuevos significados para comprender el objeto de estudio seleccionado. Para esta tarea realizamos entrevistas a informantes clave que pudieran ofrecernos testimonios sobre aspectos específicos, en relación al objeto de estudio y para el logro de los objetivos planteados. En este sentido nos posibilitaron acceder a una narrativa diferente a la plasmada en los libros y registros escolares obligatorios, vinculados con los quehaceres del inspector, con aspectos de su personalidad que atravesaban la norma y servían como criterios de actuación, que en ocasiones marcaron a fuego las decisiones que estos tomaron en relación a los inspeccionados.

Las tareas que desempeñaron los inspectores escolares en San Luis entre 1930 y 1955

Es posible identificar en las fuentes documentales analizadas, un conjunto de tareas que los inspectores desempeñaron durante el período en estudio, esas categorías nos permitieron esclarecer el vínculo entre aquellas funciones que estaban escritas en la normativa y aquellas acciones que efectivamente realizaban.

En definitiva hemos podido dar cuenta de diez (10) tareas que podemos agruparlas considerando el aspecto pedagógico: dictado de clase, control del modo de enseñanza, control del desarrollo del programa y uso de los libros y el material de trabajo obligatorio, control de los cuadernos de alumnos y; el administrativo: vigilancia de los gastos de las escuelas, control sobre la disciplina y el aseo, control de la actuación profesional de

³⁹ El grupo Payne S.A es el propietario de El Diario de la República y de otros medios de comunicación y en su archivo privado se encuentran todos los ejemplares del periódico La Opinión, que circulo en la provincia como desde la década de 1920 hasta la de 1990.

directivos y docentes, control sobre el cuaderno de actuación profesional, difusión pedagógica y cultural, control y difusión de políticas públicas de tipo partidario.

De los inspectores especiales (inspector de labores y manualidades, inspector de música y canto, inspectores de jardines y hogares infantiles), no cabe duda que, durante el peronismo, los inspectores de enseñanza religiosa fueron los que desarrollaron la tarea más profusa. Entendemos, además, que su agobiante presencia denota de forma magistral el laberíntico vínculo entre el peronismo y la iglesia católica y la incidencia directa de esta en la vida escolar (Bianchi, 1994).

En este contexto, resulta relevante pensar la figura del inspector en relación a la distancia jerárquica entre su tarea y la desarrollada por el docente, y la posible distancia simbólica ligada al poder de dicha figura. La compleja configuración profesional del inspector, es decir, una amalgama dentro del linaje de funcionarios estatales, al mismo tiempo, voz y presencia del Estado en las capitales provinciales y en lugares recónditos, porque es difusor de normativas, ideales pedagógicos, modelo de maestro y director.

Esta densidad de tareas nos impuso la reconstrucción de las mismas, en relación a la posibilidad de comprender la complejidad de la configuración profesional mencionada, y luego advertir las continuidades y rupturas en relación a las políticas educativas, en un espacio donde convergen aspectos políticos, económicos, culturales, institucionales y pedagógicos.

Las continuidades y rupturas en las tareas que realizaban los inspectores están enmarcadas en un escenario nacional donde, con características políticas bien diferenciadas, gobiernos de signo conservador que caracterizaron toda la década de 1930 y el peronismo en sus dos primeros gobiernos; atravesaron con sus decisiones el andamiaje técnico-educativo. Teniendo en cuenta lo indagado podemos afirmar que cierta autonomía e iniciativa en el plano real de su actuación les permitió llevar zonas grises donde la normativa dejaba espacio que fueron completando en base a sus experiencias y trayectorias, las que entendemos eran totalmente diversas, por lo que a menudo actuaron con criterios diferentes antes problemas similares.

Además, en ocasiones actuaron más allá de lo estipulado por la normativa extralimitando sus funciones para resolver problemas particulares que requerían soluciones inmediatas. En posesión de un poder concreto, de un saber considerado “verdadero” para directores, maestros y alumnos, nuestra investigación da cuenta de un accionar de tipo práctico, es decir que se trataba de sujetos de acción, encargados de hacer cumplir las disposiciones.

Entre la década del '30 y 1955: Los cambios en la escuela y en la inspección con la llegada del peronismo

El peronismo irrumpió en la escena política nacional con legitimación democrática desde 1946 y cambió la historia de la política en nuestro país. Se trata, sin dudarlo, de uno de los fenómenos políticos contemporáneos más difíciles de analizar en toda Latinoamérica, por lo que su interpretación y su valoración, o mejor expresado la valoración de sus ideas y prácticas políticas, fueron, son y serán interpretadas de forma muy diversas. Por esto entendemos que se trata de un fenómeno político y social que está lejos de agotar las producciones historiográficas sobre él.

Hecha esta salvedad, diremos que nuestra investigación estuvo centrada en la descripción, el análisis y la sistematización, a partir de categorías sobre las tareas que los inspectores escolares desarrollaron. No cabe duda de que la llegada del peronismo produjo un cambio en todos los aspectos sociales, en lo cultural con la aparición de difusión casi permanentes de los ideales y doctrinas peronistas y la educación, dada su importancia, y de allí, los inspectores, por su valor burocrático, pedagógico y cultural no quedaron exentos.

Cabe señalar que algunas investigaciones realizadas en provincias y territorios parecen coincidir con nuestra apreciación acerca de que los informes de inspección realizaron un viraje hacia lo político con relación a la obra de gobierno a valores del justicialismo, en definitiva, “un escenario en el cual los inspectores asumen su rol de agentes del estado y se convierten en difusores de los planes de gobierno” (Teobaldo 2011:345).

Se sumaron, entonces, a las funciones incluidas en el reglamento de inspección, nuevas tareas y se amplió el espectro de actuación de los mismo, difusión de la doctrina nacional, la independencia económica, el voto femenino, la nueva constitución, la cruzada argentina pro-paz mundial, la doctrina católica, el control sobre los libros de lectura, la enfermedad y la salud de Eva primero y su posterior muerte. Estas fueron algunas de las tareas que requirió de la actuación permanente de los inspectores escolares. Si bien, como se mencionó con anterioridad, ya se trataba en la década de 1930, de sujetos reconocidos a nivel social y educativo, durante el peronismo estos desplegaron su influencia cultural al servicio de los ideales de la nueva argentina peronista.

Desde la participación en actos partidarios o la difusión de ideas alejadas de lo estrictamente gubernamental o estatal, su presencia en las escuelas nacionales y provinciales fue casi permanente, producto del creciente número de disposiciones oficiales, decretos circulares, etc., en parte, por el afán centralizador del peronismo

En lo pedagógico, los cambios en los programas, ahora “modernizados” en pos de los nuevos ideales educativos, las modificaciones en los métodos de trabajo de los maestros, renovados a partir de la introducción del trabajo por grupos hicieron que la orientación y el control sobre la enseñanza sea permanente.

Uno de los puntos destacados en esta tesis es el Reglamento para la Inspección Seccional del HCPE⁴⁰. Aprobado a fines de los 50 e Implementado a desde 1951, marca la incorporación oficial algunos de los postulados centrales de las políticas educativas del peronismo; por ejemplo, en el Art. 5º se expresa referencia dentro de los deberes del inspector el de promover “la formación del hombre argentino con plena conciencia de su linaje, auténtica visión de los grandes destinos de la nacionalidad”.

Entendemos que la referencia a esta noción de hombre argentino está vinculada a la formación del nuevo ser nacional que se buscaba desde el peronismo, alejando de esta manera a los educandos de uno de los males de la educación tradicional positivista y enciclopedista. Más adelante en el mismo artículo se vuelve a hacer referencia a la cuestión patriótica al referirse a la necesidad de dar a los hombres “el grado de argentinidad que necesitan” (Art. 5, p.1)

En el mismo reglamento se hace referencia, a algunas de las tareas que los inspectores debían realizar que, entendemos son de índole técnico-pedagógica y que combinan el binomio, siempre presente, orientar/vigilar o controlar. Puede leerse en el mencionado reglamento, que el inspector debe “Orientar la aplicación de los planes de enseñanza, nuevos métodos, sistemas y procedimientos” también debe “observar clases e instruir al personal sobre la forma de impartir la enseñanza” y luego agrega “comprobar el estricto cumplimiento de las normas impartidas sobre la nueva orientación impuesta en la escuela argentina” ()

También destacamos el nuevo papel de la escuela, con relación a los postulados que desde el peronismo se idearon, para que esta sea una continuación del hogar y funcione como centro cultural desde donde se establezca un vínculo fluido con la comunidad.

La provincia mostraba un avance en términos educativos, que contrastaba con otras esferas de lo social y nos muestra realidades muy distintas entre las escuelas de la capital de la provincia, las de los pueblos y las de las zonas rurales, algo que sin duda influyó en el accionar de los inspectores escolares.

Hemos podido analizar y describir producto del trabajo investigativo realizado, los procesos de continuidades y algunas rupturas en relación con sus tareas, pudiendo dar cuenta de que, en el marco de la historia social de la educación de la provincia de San

⁴⁰Reglamento para Inspectores Técnicos Seccionales del Honorable Consejo de Educación de la Provincia de San Luis Aprobado durante la presidencia de Alfredo Zavala Ortiz en sesión del 29 de diciembre de 1950 por acuerdo 29 del Acta Nº 32. Exp. 837-I-1950

Luis, al menos en el periodo estudiado, existió una cartografía con más continuidades que rupturas.

San Luis era, (y es) un lugar conservador donde la docencia constituía uno de los pocos empleos estables y para su época medianamente bien remunerado, por lo que ser inspector era el anhelo de muchos de los maestros normales egresados de la provincia que, veían en los mencionados funcionarios la posibilidad de acceder en el marco de la carrera docente, a un cargo de altísimo prestigio social y cultural.

Las características de la investigación cualitativa (Taylor y Bodgan, 1994), en base a la documentación existente, nos permitieron poder agregar un objetivo específico considerado central en relación a la indagación de las funciones y tareas concretas que realizaron los inspectores escolares. En este mismo sentido, haber dado con el Reglamento para la Inspección Técnica Seccional (HCPE, Exp. 837-I-1950) aprobado durante la Gobernación de Ricardo Zavala Ortiz y durante el mandato de Alfredo Zavala Ortiz en el Honorable Consejo Provincial, nos permitió indagar en dos aspectos considerados centrales en relación a los objetivos propuestos. La cantidad y la complejidad en relación a las tareas que debían realizar los inspectores y; en segundo término, la notoria introducción de tareas afines a la visión política del peronismo, sumado a la incorporación de concepciones y terminología propia del movimiento.

En la misma línea, el hecho de entender las tareas de los inspectores escolares desde el concepto de representaciones sociales, nos posibilitó comprender las representaciones que se construyeron en torno a la figura del inspector, en el marco de una trama socio cultural y política atravesada por elementos como el poder, el prestigio y el temor, entre otros.

Algunas conclusiones a las que hemos arribado

Numerosas han sido las actuaciones de los inspectores que hemos rescatado entre los archivos de las escuelas correspondientes a la década de 1930, 1940 y hasta mediados de la década de 1950.

Durante la denominada década infame, y en el marco del dominio del sistema político conservador en la provincia; quienes actuaron en las escuelas provinciales y nacionales tuvieron que enfrentarse a enormes dificultades. El estado de desarrollo económico y social de la provincia, con notable falta de caminos y medios de transporte, hizo que la tarea realizada en algunos parajes donde solo había desolación (a los que debían asistir al menos dos veces al año según la normativa) estuviese fundamentalmente vinculada a aspectos de índole social. Es decir que la acción de los inspectores estuvo vinculada al desarrollo de la educación como medio para promover el progreso social.

Cabe destacar que desde la finalización del siglo XIX y en los albores del siglo XX, cuando recién se aprobada la Ley Laínez, en lo que respecta a los inspectores nacionales en provincia (tal como afirmaban las circulares y libros históricos), se encargaron de que los principios de la nación moderna llegasen a todos los rincones. En este sentido, lo estrictamente pedagógico aparece subordinado a una exorbitante cantidad de tareas que estos debían desarrollar en pos de promover el progreso a través de la educación pública.

Con relación a las continuidades en las tareas de los inspectores, podemos argumentar en base a la presencia en boletines oficiales de la legislatura provincial, la ubicación que ocupaban en el escalafón técnico del Consejo de Educación, el sueldo que se les pagaba y el amplísimo rango de acciones que podían desarrollar que, con mínimas modificaciones, existió una lógica de continuidades más que rupturas en relación con su actuación entre siglos. Sumado a esto, el desarrollo de tareas de difusión cultural y control social parece confirmarnos la idea de que su participación, en la transición de esos siglos en la provincia, fue afianzándose y los llevó a convertirse, al menos hasta la década del '60, como sujetos de muchísimo peso en la cultura provincial.

En lo que respecta específicamente a nuestro periodo de análisis, la década del '30 los encontró con una continuidad en el trabajo vinculado a la difusión de los principios de la civilidad y con un fuerte contenido moralizador. En esta década, parte de sus funciones estuvieron destinadas al mejor aprovechamiento de las inversiones del Estado nacional y provincial, ya que firmaban numerosos contratos de alquiler y; también, estaba abocado a resolver situaciones de tipo administrativas y de organización escolar.

Otro aspecto que nos marca una lógica de continuidad, está asociado a la actuación concreta de los inspectores, un aspecto trascendental, ya que estos eran quienes estaban en contacto permanente con los directores y maestros. Al respecto nuestro análisis da cuenta de que, puestos a actuar, en su gran mayoría, los inspectores que actuaron en San Luis, tanto los que dependían del Consejo Nacional de Educación, como los dependientes del HCP, resolvían las dificultades que se les pudiesen presentar con una verdadera vocación de ayuda hacia los subordinados. De esto se desprende el hecho de que a menudo se haga referencia a que algunos inspectores se consideraban amigo del maestro y evitaron sanciones mayores que, en cierto modo, exponían al maestro antes sus pares y la sociedad y que en cambio corrigieron para mejorar. De esto se desprende que la existencia de los sumarios constituye una verdadera rareza, y que solo se aplicaron ante faltas consideradas gravísimas, a los que se llegaba luego de agotar todas las instancias posibles a partir de la mediación de los inspectores.

De modo inverso, de modo excepcional se encontraron alguna situación de maltrato, hacia mediados de la década de '50, donde en escuelas de campaña, un Visitador asistía a las escuelas solo a retar y gritarle al personal. Para los inspeccionados esto implicaba muchísimo temor, ya que este visitador se encerraba en la dirección a ver los aspectos administrativos, muchos de los cuales no se podían realizar por falta de recursos, sin detenerse a orientar en lo pedagógico o a ver el estado de avance de los aprendizajes o valorar lo que se hacía de modo correcto.

Hubo una marcada continuidad también en la división de las tareas por género, ya que las mujeres no se desempeñaron como inspectora seccional, salvo la destacada excepción de la Sra. Gioconda Fournari de Russo, quien llegó además a desempeñarse como Inspectora Técnica General (suplente). Entonces a las mujeres, cuando empezaron a participar en la carrera de la inspección, solamente se les permitió la participación en tareas vinculadas a las inspecciones especiales. Es decir que solo se desempeñaron como Inspectoras de Música y Canto, de Labores y Manualidades, de Hogares y Escuelas infantiles y de Religión.

La explicación posible que hemos construido sobre las fuentes oficiales, es que esta diferenciación era producto de los aparentes problemas que para el Consejo podría generar, el hecho de que las inspectoras tuviesen que viajar solas a inspeccionar escuelas en parajes y pueblos desolados, sitios en donde la gran mayoría de los inspectores pasaban al menos una noche. Para nosotros se debe en cambio a la decisión de la búsqueda de un modelo de autoridad, a la elección de inspectores hombres sobre los fundamentos vinculados a la idea que estos serían más respetados (y en todo caso también más temidos) en relación con el ejercicio del poder, siempre presente en la tarea del inspector. El clima social de la época en relación a las mujeres, tampoco veía de buen modo que, las mujeres pudiesen permanecer en alguna localidad en pensiones. Solo cabe recordar que en el caso de la escuela Nacional de Beazley, distante a sólo 64 kilómetros, era inspeccionada en tres días; por lo que, el inspector debía permanecer algún tiempo en la localidad.

Las rupturas, que conceptualizamos para este trabajo, están marcadas según nuestro análisis por dos aspectos centrales. El primero es el nuevo perfil de las tareas que los inspectores debieron realizar durante el peronismo, que no se habían realizado hasta 1946; el segundo es dentro del mismo peronismo, la ruptura con relación a la enseñanza de la religión, de fuerte presencia simbólica en relación al vínculo entre la iglesia y el peronismo, y prohibida de forma abrupta por las tensiones producidas a inicios de la década de 1950, entre estos dos actores. Con relación al segundo aspecto hemos dado cuenta en el capítulo correspondiente al análisis, sobre la profusa tarea, para los

inspectores del ramo, que implicó el surgimiento de la inspección de la enseñanza religiosa en 1946.

En adición a lo expresado, la idiosincrasia sanluiseña en relación con su marcada devoción cristiana, terminó por componer un cuadro de situación en el que los inspectores de religión expandieron, de forma extraordinaria, su accionar en las escuelas provinciales militando en cierta forma su fe. Esto es central si consideramos que, a diferencia de los demás inspectores especiales, los de religión desempeñaron un cargo que los involucraron de modo estrictamente personal, ya que se trataba de difundir aquello en lo que creían, y en buena parte, en la tarea de control y difusión se jugaba su "misión" de apostolado hacia la causa cristiana. Cabe recordar además que, el inspector de religión con presencia más marcada en las escuelas de la época era sacerdote y los restantes eran probados practicantes del catolicismo.

De un modo similar como ocurrió en otras regiones del país, el escaso número de sujetos eximidos de recibir enseñanza religiosa, puede estar asociado por un lado con las condiciones contextuales, pero también con la necesidad del gobierno nacional de demostrar cierto éxito en la enseñanza de la religión y en no visibilizar algunas resistencias de la sociedad y los agentes educacionales que se ocultan por miedo a ser discriminados.

Con relación al aspecto político educativo, en esta tesis sostenemos, luego del relevamiento de la composición del Consejo Provincial de Educación que, durante el periodo en estudio, el máximo organismo provincial en términos educacionales, estuvo integrado por una cantidad significativa de políticos provenientes de familias notables y con estrechos vínculos con el poder político y con ascendencia social y cultural en la provincia. Esto, en consonancia con lo que sucedió en otras provincias, da cuenta de distintas líneas de intervención en la realidad educativa que, si bien tenían en lo formal distintos niveles de acción, a menudo se solaparon. Es decir que a los agentes encargados de la administración (inspectores), los relacionados con el desarrollo de la práctica pedagógica (maestros y directores), se sumaba estos organismos provinciales compuestos por agentes no educacionales, pero que poseían vínculos con el poder político y tenían peso en las decisiones con la organización general de la educación provincial.

Estos funcionarios además tenían un vínculo directo con los gobiernos de turno, dado que como hemos descrito desde los orígenes del Honorable Consejo Provincial de Educación, su presidente era elegido (y removido) por el Poder Ejecutivo. Algunos ejemplos de ello, durante los años de total dominio del Partido Demócrata, quien comandó como presidente el HCP fue Ricardo Rodríguez Saa y cuando cambiaron los

destinos políticos provinciales con la llegada del peronismo, el cargo de presidente fue ocupado por Alfredo Zavala Ortíz, hermano del gobernador Ricardo Zavala Ortíz.

Del presente análisis se desprende también, que los restantes miembros del Consejo, fueron en su gran mayoría, personajes políticos afines al ejecutivo, provenientes de cuadros intermedios. Cabe destacar al respecto, que pertenecer al HCP era un logro para estos sujetos, con relación a la posibilidad concreta de ascender en sus carreras políticas.

En este escenario lo pedagógico, era dejado por lo general en manos del Inspector Técnico General, a quien podemos caracterizar, en esta tesis, a partir de la figura de un fuele o eslabón intermedio entre la pata política, que indudablemente debía atender y, la resolución de dificultades sobre lo estrictamente pedagógico que se canaliza desde los inspectores seccionales, todos maestros normales nacionales, y muchos de probada trayectoria como docentes y directores.

Cabe destacar que, en relación con la necesidad de comprender la situación sobre el contexto provincial durante la época en estudio, si pensamos en la reglamentación citada, por ejemplo en el caso de las escuelas ubicadas en zonas rurales (en el caso de Beazley), a menudo los directores comunicaban a los inspectores mediante carta o encomienda a través del ferrocarril, por lo que a veces los visitantes se notificaron del pedido de licencia de los directores semanas después o cuando, estos ya estaban nuevamente reincorporados a sus tareas.

Debemos destacar además que el hecho de recabar información de escuelas nacionales y provinciales y de distintas zonas geográficas, con características particulares con relación al funcionamiento de las instituciones educativas primarias, nos permitió indagar en la trama de las tareas de la inspección desde una lectura más amplia de lo social. En el caso por ejemplo de la Escuela N°5 "Tucumán", de la localidad de Beazley, hemos podido apreciar cómo los inspectores, en tanto funcionarios del Estado y como individuos particulares tuvieron que hacer una lectura más amplia de la función de la escuela, ya que las normativas y regulaciones de la misma iban por momentos en un sentido contrario a la forma de vida específica del ámbito rural y productivo.

Por último, podemos afirmar que quienes estudiamos fenómenos sociales nos encontramos a menudo con obstáculos difíciles de sortear, el paso del tiempo, la ausencia de políticas de preservación de documentación oficial, la desidia y el desinterés son enemigos de quienes abordamos la investigación desde la historia social de la educación.

Referencias

Bianchi, S. (1994). Iglesia católica y peronismo: la cuestión de la enseñanza religiosa (1946-1955). En *Estudios Interdisciplinarios de América Latina y el Caribe*, Vol. 3, Nº2, Recuperado el 13 de febrero de 2010 de: http://www1.tau.ac.il/eial/index.php?option=com_content&task=view&id=777&Itemid=272.

Cucuzza, R. (2011). El Proyecto Histelea: nuevas aperturas teóricas y desafíos metodológicos. En *Revista Internacional de Investigación en Educación* vol. 4, núm. 7.

HONORABLE CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN. Reglamento para la Inspección Seccional (1950). Aprobado mediante Acta Nº 32. Exp. 837-I-1950. San Luis.

Jodelet. D. (1986). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En: Moscovici. S.: *Psicología Social II*, Ediciones Paidós, Barcelona, España, pp. 469-494.

Teobaldo, M. (2011). ¡Buenos días Sr. Inspector! - Editorial de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Argentina, Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En: I. Vasilachis de Gialdino (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa*, pp. 23-64, España, Gedisa.

Apartado 2: Formación docente y Universidad

**Los saberes en la práctica profesional docente:
El Caso de Carreras de Profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas de la
Universidad Nacional de San Luis**

Patricia Mónica Clavijo

1. Introducción

En este trabajo se presenta los primeros pasos desarrollados respecto del proyecto de tesis doctoral en Educación en el año 2018. De esta manera partimos de presentar el mismo desde sus propósitos, contexto de surgimiento y decisiones metodológicas, para luego transparentar la dinámica de revisión y reconstrucción de las definiciones conceptuales anticipadas; por último, se avanza sobre el camino seguido en la selección de los casos e incipientes aproximaciones en la interpretación de los datos recogidos.

2. Objeto e intencionalidades

El objeto de investigación lo definimos como: *“Los saberes pedagógicos en la práctica docente del último año de carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis”* (en adelante FCH-UNSL).

En términos de intencionalidades nos propusimos:

Como objetivo general, comprender la producción de saberes pedagógicos y reconocer las instancias y dispositivos de reflexión que lo posibilitan en el espacio de las prácticas docentes del último año en carreras de educación⁴¹ de la FCH-UNSL

Como objetivos específicos, focalizar el estudio en torno a los saberes pedagógicos, y para ello delimitamos los siguientes:

- Identificar los saberes pedagógicos que los/as estudiantes de profesorado movilizan, construyen y/o ponen en juego en el desarrollo de las prácticas docentes del último año de su carrera.
- Analizar los saberes pedagógicos que los/as estudiantes de profesorado movilizan, construyen y/o ponen en juego en las prácticas docentes del último año de su carrera.
- Describir las instancias y dispositivos de reflexión en y sobre la práctica, que los/as estudiantes de profesorado reconocen como posibilitadoras en la explicitación, reconstrucción y construcción de saberes pedagógicos.

El proyecto presentado representa la profundización de la trayectoria personal que busca integrar docencia, investigación y servicio. Desde la tarea investigativa, implica la continuidad del trabajo de casi dos décadas en torno a los procesos de formación en la

⁴¹ Las carreras seleccionadas son los Profesorados en Educación Inicial, en Ciencias de la Educación, en Educación Especial y en Profesorado Universitario en Letras

Universidad. En lo relativo a la actividad docente, la responsabilidad asumida (en los últimos 11 años) en las prácticas profesionales docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación, nos permitió incursionar en los procesos de formación en la práctica y problematizarlos, desde una mirada crítica que posibilite la comprensión y la construcción de conocimientos acerca de la misma. Por otra parte, la constitución de una comunidad de prácticas profesionales, con equipos docentes de diversos profesorados e instituciones de formación, contribuyó a enriquecer la mirada participando en diversos proyectos de servicio e investigación.

La tarea desarrollada hasta el momento nos ha posibilitado el acercamiento y comprensión de los procesos que se ponen en juego en los primeros desempeños en la práctica docente. Se trata de una instancia de alta movilización personal y compromiso con la profesión elegida, que representa el final de un proceso formativo y, al mismo tiempo, los ubica en el “inicio”, “cerca del comienzo” al decir de Mecenero (2003).

Se constituye en una etapa que inaugura para los estudiantes, la oportunidad de posicionarse y reconocerse como profesoras y profesores, instando a buscar y constituir la propia identidad profesional. Pero que, los encuentra descubriendo quiénes son ante esa nueva realidad, qué temores los asalta, cuáles son las fortalezas con las que cuentan para asumir la tarea que tienen por delante.

Contreras Domingo (2010) plantea que la relación entre el saber que ofrecemos y el ser docente, requiere considerar la naturaleza de los saberes que se ponen en juego en la formación, pero también en qué medida esos saberes permiten, más allá de su adquisición “vivir una experiencia de transformación”. Y si asumimos la experiencia como aquella que nos afecta, nos implica y nos transforma, entonces cobra relevancia su pregunta: ¿es posible hacer de las oportunidades de la formación una experiencia?, en tanto es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber, a pensar-se. Y si esto es posible, ¿qué saberes se reconocen?, ¿cuáles se recuperan y se ponen en juego en las instancias de prácticas docentes? y ¿en qué medida posibilitan el pensar-se, transformar-se?

3. Decisiones metodológicas

El estudio lo enfocamos desde una lógica cualitativa o intensiva (Sirvent y Rigal, 2015) y compleja/dialéctica (Achilli, 2002) que parte de concebir el mundo social como complejo, contradictorio y en permanente movimiento, lo que supone relacionar distintos niveles y órdenes de mediaciones.

La intención está centrada en comprender el hecho social desde la recuperación de los significados y sentidos que los actores atribuyen a los fenómenos de su entorno

cotidiano, construyendo categorías que dan cuenta del hecho social investigado. Se caracteriza por enfatizar los procesos de inducción analítica, buscando desarrollar teoría: “modo de generación conceptual” (Sirvent y Rigal, 2015, p. 15) que se sustenta en el paradigma epistemológico hermenéutico.

En este sentido, teniendo en cuenta el objeto de estudio planteado, nuestros objetivos se orientan a producir conocimiento en torno a la construcción de saberes pedagógicos en el marco de la formación de la práctica profesional docente en carreras de profesorado.

La investigación la concretamos como “Estudio de Casos” en tanto esperamos que abarque la particularidad y complejidad de cada uno. Estos estudios tienden a focalizar, por sus características, en un número limitado de hechos y situaciones, de modo tal que permita abordarlos con la profundidad necesaria para su comprensión holística (Neiman y Quaranta, 2006).

La posibilidad de ahondar en las prácticas docentes de cada carrera contribuye a comprender su especificidad y, a la vez, aporta a la delimitación de la construcción de saberes pedagógicos en espacios de formación en la práctica. La perspectiva comparativa nos permite identificar lo común, lo que se comparte, lo general; a la vez que buscamos reconocer lo específico, lo particular, desde una mirada situada. La intencionalidad en este tipo de estudio es la comprensión, donde se destaca la unicidad y la integralidad.

3.1. Acerca del universo y selección de casos

Para este estudio consideramos la propuesta de formación de profesorado del Departamento de Educación y Formación Docente de la FCH-UNSL: Profesorado en Educación Inicial, Ciencias de la Educación, Educación Especial y Profesorado Universitario en Letras.

Los planes de cada profesorado estructuran un trayecto de formación en la práctica profesional docente que recorre longitudinalmente toda la carrera. De este modo cada año prevé un espacio pedagógico de acercamiento e inserción al campo laboral en donde ejercerá en un futuro. En el último año de la carrera, este espacio de prácticas propone asumir la tarea docente en toda su dimensión por un tiempo relativamente prolongado (en general varios meses), en donde los estudiantes se ven involucrados en un proceso de carácter complejo que pone en juego la formación adquirida y promueve la construcción del oficio docente. Estos espacios de formación adquieren diversas denominaciones: práctica profesional docente, práctica docente, residencia pedagógica, entre otras.

La unidad de información y de análisis en diseños de carácter flexible, plantea la complejidad de su relación. “La validez de la generalización se sustenta en la elección de los casos donde las fortalezas de la misma no dependen de la cantidad de casos sino de las características y las posibilidades que brindan los mismos” (Neiman y Quaranta, 2006).

La selección la definimos en función de las decisiones teóricas y condiciones empíricas del fenómeno en estudio, no como algo estático, sino dinámico y secuencial. Aquí, la unidad de información la constituye cada uno de los casos seleccionados: estudiantes-practicantes de profesorado que desarrollan sus prácticas docentes en el último año de las carreras en Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Educación Especial y Letras de la FCH-UNSL. Pese a que el número de estudiantes-practicantes por carrera es variable y en general se observa una preponderancia en Educación Inicial, con respecto a los otros profesorados; en esta investigación, consideraremos la misma cantidad de casos para cada una de las carreras, atendiendo a la necesidad de profundizar en el estudio de cada uno, en lugar de responder a criterios de representatividad sustentado desde otras perspectivas.

Los criterios que delimitamos para la selección de los casos son los siguientes:

- Cantidad de participantes: Se trabajará con 2 (dos) estudiantes-practicantes por carrera, que estén realizando las prácticas docentes del último año del trayecto de formación en la práctica durante el año 2019 o 2020, considerando el proceso de seguimiento que será necesario realizar.
- Pertinencia: Se trabajará con estudiantes-practicantes que desarrollen dichas prácticas en instituciones educativas de la ciudad de San Luis, correspondientes a los niveles y modalidades educativas para los que prepara cada carrera.
- Accesibilidad: Dichos estudiantes deben estar dispuestos a participar de manera voluntaria en la investigación.

3.2. Acerca de las técnicas de obtención y análisis de la información empírica

Las técnicas de recolección de datos que priorizamos son las siguientes:

- Fuentes documentales, en particular fuentes escritas de carácter narrativo, elaboradas por el/la estudiante-practicante: historias de formación, diarios de vivencias, portafolios, informes de reflexión, relatos de experiencias, entre otras.
- Entrevistas semi-estructuradas y en profundidad, en dos momentos del proceso de desarrollo de las prácticas (durante y al final del proceso), que permitan ahondar en los análisis de los materiales narrativos producidos por los/as estudiantes-practicantes.

-Observación de instancias de reflexión propuestas por los equipos docentes responsables de los espacios de prácticas docentes profesionales.

-Análisis del recorrido de cada carrera.

El camino a seguir en el tratamiento de los datos está en íntima relación con el proceso que parte de la base empírica para avanzar en la captación de los significados y sentidos de los sujetos, dando paso a la construcción de categorías interpretativas que posibiliten la producción de conocimiento. Se busca la interacción entre el trabajo de campo y abordaje conceptual desde un proceso espiralado que avanza en profundidad y niveles de integración, desde un enfoque comparativo. Se efectuará un tratamiento analítico profundo de las producciones escritas y las entrevistas, así como también de las observaciones de instancias grupales de reflexión.

4. Avances en la investigación. Primeros pasos

El primer año de trabajo lo dedicamos a resignificar el contenido del Plan de Tesis presentado. En este sentido la participación en cursos de posgrados y las actividades desarrolladas al interior del PROICO N°04- 4116: “La formación en la práctica profesional docente en carreras de educación superior UNSL-IFDC. Dispositivos, sujetos y saberes” (Ciencia y Técnica de la FCH-UNSL)⁴², vinculados con el objeto de estudio propuesto, han promovido la profundización de marcos teóricos.

Avanzando en el camino definido, hemos iniciado la elaboración de un primer bosquejo de las líneas conceptuales que orientan la investigación, las mismas requieren ser ampliadas, a partir del avance que se logre en las decisiones para la entrada en el campo y la construcción de datos empíricos.

De este modo, en una búsqueda tendiente a revisar y conectarnos con los conceptos construidos como anticipación de sentido en el plan presentado, volvemos a la conceptualización respecto a saberes pedagógicos.

Una primera relectura permite advertir la necesaria referencia a Tardif (2000, 2004, 2012) quien, desde sus prolíferas investigaciones sobre el tema, identifica un tipo de saber entre un abanico posible; particularmente nos interesa focalizar en los denominados *saberes experienciales*. En otro nivel analítico, aparece la diferenciación que De Tezanos (2007) realiza entre conocimiento y saber, pudiendo reconocer aquí su íntima vinculación con los oficios, ella señala a la ciencia y el saber como ámbitos diferenciados, sustentados en espacios, intencionalidades y lógicas particulares. En esta misma línea resulta valiosa la delimitación que realiza Blanco García (2006, 2011) desde María Zambrano, para quien estos dos conceptos responden a modos, orígenes

⁴² Proyecto presentado en el año 2016, del cual soy integrante y directora.

y vínculos específicos tanto con la ciencia como con la experiencia; otorgando un lugar importante al proceso a partir del cual emergen los saberes y se construyen. De este modo las actividades de reflexión, escritura y análisis se constituyen en los móviles fundamentales.

Desde Anderson (1986) interesa la distinción que realiza entre: saber declarativo (saber qué), saber procedimental (cómo) y saber condicional o contextual (cuándo y dónde); expresando que la vía para acceder a la construcción de los saberes de experiencia es a partir de la verbalización de sus acciones y explicitación de los supuestos que subyacen a sus decisiones. Altet va a llamar *saberes intermediarios* a aquellos que permiten analizar, leer, nombrar y teorizar las prácticas, traducir en palabras (saberes-herramientas) para describir las mismas.

Avanzando en esta línea conceptual, Contreras Domingo, con el título “en busca de un saber pedagógico” (2010), intenta abrir la pregunta respecto del saber que necesitamos como educadores para vivir la experiencia educativa. Aquí se pone nuevamente de relevancia el lugar que el pensar educativo tiene al abrir la experiencia y no dejar que simplemente las “cosas sucedan”. Nos habla de *cultivar el sentido de lo pedagógico*, esto es relevar la cuestión pedagógica intrínseca en toda relación educativa. Consiste en la búsqueda de un saber, aquél que ilumina el hacer.

El intercambio con el Dr. José Contreras Domingo y los integrantes de su equipo de investigación⁴³, además de la relectura de sus producciones, constituyeron el móvil central para iniciar la búsqueda en la comprensión del “saber como verbo y no como sustantivo”. Un sinnúmero de interrogantes se abrió a partir de este momento: ¿Qué diferencia había entre el sustantivo y el verbo? ¿Será que en la tradición investigativa la búsqueda en relación con los saberes, tenga que ver con identificarlos, nombrarlos, clasificarlos, tipificarlos e incluso hacerlos parte de un modelo? ¿Cuál es la intención y el movimiento que sigue el proceso de investigación propuesto y que desarrollan desde el proyecto que dirige Contreras Domingo? Una respuesta inicial nos permite afirmar, que lejos de tipificar, la búsqueda se orienta a acompañar el proceso de construcción de saberes en el seno de la experiencia, desde el propio involucramiento. Al respecto, Patricia Gabbarini desde su ponencia en la que presenta un avance de su tesis doctoral⁴⁴, contribuye significativamente para dilucidar la noción de saber como verbo.

⁴³ Actividad realizada en el marco de la Estancia académica-investigativa desarrollada en el mes de abril de 2018 en la Universidad de Barcelona, con la participación al interior del Proyecto “Relaciones Educativas y del Currículum: La Experiencia Escolar y la Formación Inicial del Profesorado. Indagaciones Narrativas”, dirigido por el Dr. José Contreras Domingo.

⁴⁴ Trabajo de Tesis de doctorado en el marco del Proyecto de Investigación Consolidado ESFERA en la Universidad de Barcelona, bajo la dirección del Dr. José Contreras Domingo.

En el mismo sentido, con Charlot (desde una perspectiva antropológica) indica que no es posible definir el saber en sí como una entidad objetiva, sino como relaciones de un sujeto con el saber, sujeto que tiene una historia personal y colectiva, sujeto cognoscente, pero también “sujeto de deseo, emociones y pasiones encarnadas en un cuerpo” (2018, p. 6); en ese marco, diferencia tres dimensiones en toda relación con el saber: epistémica, identitaria y social.

De Beillerot (1998) recupera la distinción respecto a las dimensiones y disposiciones del saber, entendiéndolo como construcción socio-histórica, como conocimiento acumulado y como reflexión sobre los saberes y el pensamiento organizado en disciplinas. Este modo de significar el saber se vincula a una acción creadora del sujeto, donde la relación con el saber va más allá que su posesión, tiene que ver con un “ir sabiendo” el saber. Se enfatiza el saber “que se iría sabiendo”, en el proceso, en construcción, y no el saber “ya sabido”. Se trata de una acción que transforma al sujeto, quien a su vez transformará al mundo. Blanchard-Lavile (1998) destaca la comprensión de la relación con el saber a partir de la actividad del pensar, conocer y aprender; entendiendo el pensar como transformación, procesamiento de experiencias.

En esta perspectiva, el conocer como posesión de productos ajenos al sujeto, implica evitar conocer, anulando el vínculo creativo y el deseo que desencadenan el “movimiento de implicarse en la situación de conocer conociendo y conociéndose” (Gabbarini, 2018, p.6). De este modo, la noción de saber resulta de importancia para explorar los sentidos que los estudiantes-practicantes van construyendo respecto de su ser docente y cómo recrean sus modos personales de entender el conocimiento y el saber, reconociendo sus huellas en la historia de escolarización. La relación con el saber se identifica como un saber que “se estaría elaborando, pensando, haciendo” y; por lo tanto, cercano a la noción de saber de la experiencia, por su carácter de apertura y receptividad activa, desde una actitud pensante ante el encuentro educativo.

El movimiento conceptual desarrollado, hizo necesario también detener la mirada en la experiencia. De esta manera apareció como central la delimitación de las notas fundamentales que permiten conceptualizar la noción de experiencia desde los aportes de Contreras Domingo y Pérez Lara (2010), Larrosa (1995), Alliaud (2006), entre otros. Pensar la formación como experiencia al modo en que Contreras Domingo (2010), la define, implica entenderla más allá de los sucesos vividos, requiere hacer foco en aquella situación que resulta una novedad, que desestructura e invita a pensar y detenerse en ella para construir una nueva significación, en búsqueda de su sentido.

La participación en un curso de posgrado relativo a las narrativas pedagógicas, escrituras en prácticas de formación e investigación, nos permitió ampliar y enriquecer

el concepto de experiencia. Para Larrosa (2003), la experiencia está vinculada con aquello que deja una huella, lo que nos conecta con lo subjetivo, personal, singular; lo que los acontecimientos significan para quien los vive, vinculado a la dimensión más receptiva y reflexiva de lo que nos pasa y de lo que nos pasa con lo que hacemos. El concepto de *biografización* presentado por Delory-Momberge (2014) ofrece las claves para comprender la construcción singular de las situaciones que vivimos, dándole forma y otorgándole un sentido; en el que la escritura de sí y la narrativa resultan centrales. La *biografización* es definida como:

...conjunto de operaciones y comportamientos por medio de los cuales los individuos trabajan para darse una *forma propia* en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por otros. Y este darse forma pasa por niveles variados de elaboración de la experiencia, a través de los cuales vinculamos lo que vivimos y lo que experimentamos con el núcleo de si-mismo... (Delory-Momberge, 2014, p. 699)

De esta manera la experiencia se inscribe en esquemas temporales que organizan comportamientos, acciones en una configuración narrativa que posibilita la construcción de sentido. Al mismo tiempo que hacen posible su puesta en escena, su comunicación y transmisión. La experiencia es 'tomada' en una historia, y la configuración narrativa que adopta la experiencia es la que abre su transmisibilidad. Se trata de una forma de elaboración que conlleva una comprensión y apropiación desde la biografía personal de quien la interpreta.

5- Trabajo de campo: interrogantes y desafíos

La entrada al campo nos ha exigido tomar decisiones respecto a la selección de casos en cada profesorado. El primer caso definido corresponde al Profesorado en Educación Inicial en la asignatura: *Residencia Pedagógica en Jardín Maternal* del 1er. cuatrimestre de 2019; el segundo caso de este profesorado es de la asignatura: *Residencia Pedagógica en Jardín de Infantes* del 2do. cuatrimestre del presente año, así como también se definirán los dos casos en el Profesorado de Educación Especial correspondiente a la *Práctica VII: Práctica Profesional*. Las carreras de Ciencias de la Educación y Letras, por tener carácter anual, se abordarán en el año 2020.

El trabajo realizado en el Profesorado en Educación Inicial ha consistido en una entrevista inicial, a la profesora responsable del espacio de prácticas, con el objeto de conocer el modo en que se estructura la propuesta de formación y la identificación de las posibles instancias de reflexión que se estructuran y la participación en ellas, para su observación y registro. La oportunidad de escuchar los relatos producidos por las estudiantes-practicantes en dos sesiones de intercambios, nos orientó en la delimitación

del/los casos a seleccionar. En este sentido nos decidimos por dos casos constituidos por parejas pedagógicas, de las cuales las profesoras, nos facilitaron sus escritos y con quienes acordamos una entrevista inicial. Todavía queda pendiente definir la segunda entrevista, habiendo finalizado la cursada y realizada la jornada de cierre de las prácticas.

Las decisiones tomadas, respecto a la elección de cada caso, se constituye en uno de los desafíos a los que fue necesario dar respuesta y que aún no está resuelto. Consideramos que el avance en el análisis de los datos recogidos, puede estar las pistas que aporten a la confirmación de las acciones desarrolladas hasta el momento. Al mismo tiempo que permitan aportar luces al camino a seguir, despejando dudas y orientando la selección de los próximos casos. Asimismo, la elaboración de los protocolos para las entrevistas, también implicaron una vuelta a los objetivos, marcos teóricos y finalidades de la investigación planteada.

Los primeros análisis e interpretaciones dejan entrever la profunda movilización que produce la etapa de residencia pedagógica, abriendo interrogantes, generando sentimientos variados; al mismo tiempo, deja aflorar los saberes que se requieren en las instancias de prácticas profesionales docentes, aquellos que necesitan construirse y otros que emergen de la reflexión sobre los propios procesos, poniendo en evidencia el valor que tiene la puesta en común de los obstáculos y las debilidades identificadas, así como también el modo en que se asumen y resuelven.

6. Reflexiones finales

Lo aquí descripto representa la oportunidad para revisar lo realizado hasta el momento, y explicitar algunas líneas acerca del proceso seguido; asimismo posibilita proyectar los pasos a seguir. La reflexión en torno a las tareas desarrolladas, los desafíos identificados y las necesidades advertidas, permiten conectarse con el trabajo desde las posibilidades y limitaciones de su concreción. En este sentido comprendemos este proceso investigativo como una dinámica en constante revisión y asumimos la necesaria apertura para avanzar en nuevos aprendizajes.

Referencias

- Achilli, E. (2001). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Educacao Realidade*, 31(1), 7-22.
- Blanco García, N. (2011). Los saberes docentes de las mujeres enseñantes. Málaga: Universidad de Málaga.

Contreras Domingo J., y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras Domingo, & N. Pérez de Lara Ferré, *Investigar la experiencia educativa* (págs. 21-86). España: Morata.

Contreras Domingo J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(3), 125-136.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, julio - setiembre 2014, pp. 695-710. Consejo Mexicano de Investigación Educativa: México.

Gabbarini, P. (2018). El saber de la experiencia en la formación del profesorado. Crear las condiciones y cultivar las disposiciones a la experiencia. *VII Congreso Nacional y V Internacional Investigación Educativa*. Comahue: Facultad de Ciencias de la Educación.

García, N. B. (2006). Saber para vivir. En A. M. Piusi, & A. Mañeru, *Educación, nombre común femenino* (págs. 158-183). Barcelona: Octaedro.

Larrosa, J. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. V. Gialdino, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 213-234). Barcelona: Gedisa.

Sirvent, T., y Rigal, L. (2015). Metodología de la investigación social y educativa. Diferentes caminos de producción de conocimiento. *Manuscrito en proceso de revisión*.

**La relación con el saber en la formación docente inicial:
indagar narrativamente la experiencia de estudiantes del Profesorado
Universitario en Letras (FCH-UNSL)**

Silvia Laura Muñoz

Notas sobre una investigación en curso

La relación entre formación y práctica docente constituye una tensión que atraviesa la formación inicial traduciéndose en cuestionamientos y desafíos para este ámbito⁴⁵; así como también, en planteos y desencuentros que interpelan el sentido y lo adecuado de las prácticas formativas en su devenir cotidiano.

En este sentido, no es extraño escuchar a estudiantes en formación, decir que “una cosa es lo que vemos acá y otra lo que pasa en las escuelas”, o señalar que los saberes construidos en la carrera les resultan insuficientes, distantes o de relativa relevancia al pensarse en la práctica, enseñando en situaciones concretas (Muñoz, 2016).

Tampoco es extraña la preocupación -y a veces el desconcierto- de sus docentes, que ven esto como un problema de desconexión entre el hacer pedagógico de las y los estudiantes y lo aprendido en los espacios formativos que comparten, más allá de los esfuerzos y la intención de articular las instancias de formación destinadas al saber y aquellas destinadas al hacer, expresada en muchos planes de estudio (Alliaud, 2017).

Si bien estos cuestionamientos irrumpen en las instituciones y espacios de formación, evidenciando dificultades y condicionando el propio quehacer formativo, no generan interrogantes profundos cuando son interpretados desde una lógica deductiva y aplicacionista, como problemas de relación entre la teoría y la práctica, o desde una mirada reduccionista, centrada en identificar dificultades y carencias que se atribuyen a quienes se forman, silenciando la pregunta por la experiencia de formación que viven.

Desde el lugar de profesora en la formación inicial de docente, esto ha sido fuente de preocupaciones e inquietudes que, con el tiempo, fueron abriendo(me) múltiples interrogantes: ¿qué sentidos operan en la relación con el conocimiento en la formación?, ¿cómo se posicionan quienes se forman ante el saber que les ofrecemos?, ¿qué situaciones vividas en este contexto dejan huellas en su saber?, ¿qué cuestiones están en juego en la formación, pero perdemos de vista o no atendemos adecuadamente?

Como dicen Dolo Molina y Cristina Sendra (2014) al interrogarse por el sentido de la formación, el oficio docente es una actividad que implica algo más que saber qué hacer

⁴⁵ La disociación entre formación y práctica docente constituye una tensión histórica que permanece y se actualiza en debates e investigaciones recientes. Los estudios de Terigi (2012, 2009), Alliaud & Vezub (2014), Vezub (2016) exponen esta problemática a nivel nacional.

y cómo hacerlo, no es una cuestión de destreza y tampoco es reducible a un problema de habilidades o estrategias pedagógicas, sino que involucra la propia subjetividad, implicando(nos) en primera persona; de este modo, señalan, “sea lo que sea que enseñemos, y sea en el nivel educativo que sea (de Infantil hasta la Universidad) no sólo enseñamos un saber sino la forma en la que lo sostenemos y nos movemos en él”. Estas son algunas de las inquietudes y planteos que están en el origen de la investigación que actualmente estoy desarrollando para el doctorado en educación, titulada: “La relación con el saber en la formación inicial. Estudio narrativo sobre la experiencia de estudiantes del Profesorado Universitario en Letras”⁴⁶.

Partiendo de problematizar la formación inicial como ámbito institucionalizado donde se generan las bases de pensamiento, conocimientos y prácticas para la acción pedagógica (Davini, 1996), nos hemos propuesto explorarla atendiendo a la relación entre experiencia y saber, concibiéndola como camino que se recorre, se construye e implica a sujetos en situación de acompañamiento (Nicastro y Greco, 2009)⁴⁷.

Con José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2010) entendemos que “el saber es lo que la experiencia hace en nosotros, al conformar nuestra manera de mirar y pensar, al abrirnos a la posibilidad de nuevas experiencias, al exponernos de nuevo a la realidad” (p. 65); por lo tanto, la relación experiencia y saber supone un vínculo necesario y constitutivo de ambos, y no dos polos o actividades que hay que conectar como ocurre cuando la formación se piensa en términos de teoría y práctica. Asimismo, en la concepción narrativa que propone Jean Clandinin, recuperada por Contreras (2016a), el saber y el aprender se integran en la historia personal: “Todos tenemos un saber, como experiencia de relación con la realidad, y nos contamos y nos vivimos desde ese saber” (p.166), un saber que se configura y reconfigura en la historia que cada una, cada uno, ha vivido y en los relatos que se cuenta y que acepta de esa historia. Al hilo de este pensar, se abre la pregunta por el sentido de aprender y de saber en el paisaje de las propias historias de quienes aprenden, puesto que la experiencia educativa “como experiencia de saber, supone poderse vivir desde una nueva versión de la propia historia que amplíe el horizonte del mundo y de su comprensión, y que abra el futuro” (Contreras, 2016, p.166)

⁴⁶ Doctorado en Educación (UNSL). Resolución N° 647/16, FCH. Directora: Dra. Nieves Blanco García (UMA); codirectora: Dra. Clotilde De Pauw (UNSL).

⁴⁷ Siguiendo a las autoras citadas, la formación como camino que se recorre, como trayectoria de un estudiante, no es sinónimo de un protocolo que se sigue o una pauta que define un espacio, un tiempo y unos resultados ideales y prescriptos para todos, más allá de quién esté allí, dónde, con quién. Por el contrario, visibiliza a quién lo recorre “en situación de acompañamiento” (p. 24), y también las tramas que se configuran y los fenómenos que a partir de esas tramas se despliegan.

Desde este punto de vista, más que aprender cosas o adquirir conocimientos externos y recursos para actuar, formarse como docente implica fundamentalmente ampliar la propia relación con nuevas percepciones, sentidos y posibilidades para el mundo de la enseñanza, indagando en las historias que tenemos elaboradas acerca del mismo, volviendo sobre ellas y generando nuevas miradas y versiones que permitan recontarlas, atendiendo a dimensiones no consideradas y viéndole nuevos sentidos, para poder pensar un nuevo relato desde el que vivir(se) como aprendiz, “como persona con un cierto saber que establece ciertas formas de relación con la realidad, con las cosas, con otras personas, consigo, con el mundo” (Contreras, 2016, p. 167); abriendo, a la vez, a nuevas formas de pensarse y vivirse como docentes. En otras palabras, la formación inicial supone un espacio-tiempo para la generación de saberes pedagógicos y tiene que ver con “*ampliar el sentido de la realidad*”⁴⁸(p. 166), creando nuevas posibilidades de relación con ella, a partir de sí y de lo que aquello que se convierte en materia de estudio y aprendizaje abre, como nuevos sentidos, misterios o deseos, por lo que involucra un proceso de evolución personal en relación con lo que la experiencia de aprendizaje ha movilizad o internamente y externamente en cada quien.

En esta perspectiva de pensamiento anida la pregunta por la relación con el saber en la formación inicial que orienta esta investigación, entendiendo con Gabriela Diker (2007) que la relación con el saber “no designa el dominio de un saber específico, sino más bien el modo en que un sujeto se posiciona frente al saber, a sus posibilidades de aprender y de hacer”, en tanto que individuos con deseos y anhelos de saber, de entender el mundo y entenderse en él (p. 227); y siguiendo a Bernard Charlot (2008; 2014) para quien la relación con el saber involucra una relación de valor y de sentido, que abarca el conjunto de relaciones ligadas al aprender y el saber que un sujeto entabla: relación consigo mismo, pues en el aprender está siempre en juego la construcción de sí; relación con los otros, ese otro con quien se aprende, que está físicamente presente pero que también es ese otro que cada uno lleva dentro de sí como un interlocutor; y relación con el mundo, en un sentido general, pero también con esos mundos particulares en los que vive y aprende.

Indagar narrativamente la experiencia de formación

La decisión de realizar un estudio narrativo se sustenta en el interés por explorar la experiencia de formación, enlazando la pregunta en torno a los modos de vivir el lugar de estudiante y los sentidos que orientan el aprendizaje del oficio docente en un profesorado universitario.

⁴⁸Las cursivas son del autor.

El camino de indagación que vamos construyendo en este estudio, se orienta a investigar la experiencia educativa (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Contreras, 2017) desde un enfoque narrativo (inspirado fundamentalmente en la propuesta desarrollada por Connelly y Clandinin, 1995) y recuperando recursos metodológicos de la fenomenología hermenéutica (van Manen, 2003).

En la aproximación a la experiencia resulta clave prestar atención a la relación entre sujetos en el proceso de investigación y a la escritura como forma de elaborar y presentar el conocimiento (Blanco, 2017) puesto que, como señala van Manen (2003), “la investigación y la escritura son aspectos de un mismo proceso” (p. 25).

Asumimos que investigar desde un enfoque narrativo implica aproximarnos a lo vivido en primera persona, indagando *con* quienes se forman y manteniéndonos cerca del sujeto “sin disociarlo del sentido de lo que hace y de lo que le sucede en ese hacer” (Blanco, 2015, p. 17); entendiendo con Nieves Blanco que la narración constituye una de las formas habituales que adopta el centrarse en la experiencia, en tanto no es mero contar sucesos sino una forma de hablar a otras y a otros de la realidad que vivimos, un contar dotado de sentido y creación de pensamiento en el que la experiencia se vuelve reconocible, tanto para quien la ha hecho como para los otros.

El enfoque de indagación narrativa que Michael Connelly y Jean Clandinin plantean, busca generar una nueva relación con la realidad, pensando narrativamente e intentando que el proceso de indagación sea en sí mismo narrativo; en este sentido, no pretenden interpretar la realidad ni representar la experiencia, sino que apuestan a enriquecerla y transformarla profundizando en las vivencias y en las historias a que dan a lugar. Al respecto, Daniel Suárez e Ignacio Rivas (2017) señalan que, pensar narrativamente “supone poner en cuestión los propios relatos a partir de las relaciones que establecemos con los otros a través de los procesos de investigación o de formación” (p. 11) y, por su parte, José Contreras y Emma Quiles (2017) explican: “Es pensando narrativamente como se vuelve sobre la experiencia y sus narraciones, para generar nuevas visiones, nuevas posibilidades, nuevos relatos” (p. 26). En función de estas intenciones denominan “indagación narrativa” a su enfoque, buscando diferenciarse de la investigación narrativa como una modalidad de investigación interpretativa que trabaja con datos narrativos analizándolos con el propósito de establecer su significado.

En relación con esto, siguiendo a Connelly y Clandinin, solo agregaré aquí tres cuestiones fundamentales que orientan nuestro estudio: asumimos que “los seres humanos (...), individual y socialmente, vivimos vidas relatadas”. Asimismo, entendemos que el estudio de la narrativa “es el estudio de la forma en que los seres

humanos experimentamos el mundo”; consecuentemente, involucra “la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales” en las que se es narrador y personaje (1995, p. 11). Finalmente, en tanto desde este enfoque se establece una conexión íntima entre el fenómeno que se estudia y el modo de estudiarlo, lo relacional tiene un lugar prioritario pues investigar supone involucrarse con los participantes situándose entre las historias múltiples que están viviéndose y cruzándose, incluida la propia. Consecuentemente, al ser parte de la historia que está viviendo y componiendo, “quien investiga es un personaje que cambia y evoluciona a lo largo del proceso y su mirada se transforma en esa relación y a medida que profundiza lo que vive” (Blanco, 2017, p. 115).

Al transitar el camino de esta investigación, pensada con un diseño abierto y flexible, vamos explorando posibilidades y advirtiendo necesidades como la de “visibilizar las formas en las que los investigadores narrativos forman también parte de los fenómenos estudiados” (Huber, Caine, Huber y Steeves, 2014, p. 52). En esta cuestión me detendré a continuación, compartiendo un documento⁴⁹, elaborado a partir de la lectura del registro de una situación observada en el transcurso del trabajo de campo.

El trabajo de campo: un relato⁵⁰

Hacia finales del mes de octubre la Profesora del Taller comenzó a organizar un momento muy esperado por todos: el trabajo en territorio. El ambiente de la clase se impregnó de ansiedad, desde el mismo momento en que se armaron los grupos y eligieron los espacios para intervenir pedagógicamente: algunos/as estudiantes optaron por cursos de escuelas secundarias públicas en el turno mañana, otros en el turno noche y hubo quienes prefirieron espacios no formales. El desafío que la docente de la cátedra planteó al grupo, como horizonte de trabajo, no era “dar un tema” del programa como suele ocurrir habitualmente en las prácticas, sino realizar talleres de lectura y escritura literaria, promoviendo la elaboración de producciones que luego formarían parte de una publicación, gestionada por la cátedra. En otras palabras, la propuesta consistía en pensar la relación educativa no tanto desde las categorías que el lenguaje escolar impone ni de los sentidos que le imprime sino, más bien, como un espacio de

⁴⁹ Los documentos de trabajo forman parte del proceso de análisis narrativo en desarrollo. Al decir de Bolívar (2002), “la investigación narrativa es un proceso, complejo y reflexivo, de *mutación de los textos del campo a los textos para el lector*”, en el cual las voces de los protagonistas (investigador e investigado) no aparecen silenciadas ni expropiadas al imponerles análisis categoriales o someterlas a cánones que induzcan a explicar por qué dicen lo que dicen. En este sentido, “el investigador se convierte en aquel que construye y cuenta la historia por medio de un relato, donde a menudo deja oír su voz”, incluyendo evidencias y argumentos que apoyen la plausibilidad de la narración ofrecida (pp. 57-58).

⁵⁰ Se trata de una situación registrada durante las observaciones realizadas durante el segundo cuatrimestre de tercer año en Taller de Práctica Docente II en el Profesorado Universitario en Letras.

experiencia abierto a imaginar y vivenciar el encuentro con el otro desde la propuesta que elaboraran.

De este modo, parecía que quedaba poco margen para que las y los practicantes se proyectaran en el rol de profesor “dando clase”, aunque sí debían pensarse mediando el encuentro con la literatura y la escritura en una “relación educativa atenta, viva y singular” (Molina, Blanco y Arbiol, 2016, p. 34). En este contexto de trabajo, acordaron asistir a tutorías de práctica en horarios de consulta en los que cada grupo debía presentar un borrador del encuentro inicial, con actividades para conocer a los chicos y las chicas como punto de partida para planificar, posteriormente, un taller de lectura y escritura.

Llegado el día de la consulta, el primer grupo se presentó sin un borrador elaborado, porque no terminaban de comprender la intervención que les requería la cátedra. Una vez que la profesora aclaró sus dudas, plantearon la necesidad de entrevistar a la docente del curso para indagar “sobre” los chicos y las chicas -cómo eran, qué les interesaba, cómo trabajaban en clase- en fin, buscaban la palabra de la profesora para saber quiénes eran antes de encontrarse con ellos. Un poco sorprendida, en mi lugar silencioso de observadora, pensé: ¿por qué buscan en la docente del curso un intermediario que les anticipen quiénes y cómo son los y los jóvenes que tendrán frente a sí?, ¿por qué eluden la posibilidad de interactuar con el grupo, intentar conocerlos, escucharlos en primera persona?

En diálogo con la Profesora insistieron con esta iniciativa como condición previa al encuentro con el grupo, hasta que en un momento intercambiando ideas entre ellas, se preguntaron: “¿Y si les preguntamos a ellos?”. Como por arte de magia, la entrevista dejó de parecer(les) tan urgente y necesaria porque se tornó más interesante y relevante lograr que los mismos chicos y chicas contaran, en primera persona, quienes eran. Esta idea parecía haberles despertado mucho entusiasmo, aunque era lo que desde el principio la profesora de prácticas les había planteado.

Más tarde, cuando llegó el turno del segundo grupo de practicantes, las vi entrar con una actitud notablemente diferente: con mucha energía y satisfacción -o tal vez ansiedad- traían una planificación bastante avanzada, que abarcaba varios encuentros del taller de escritura que desarrollarían. En su propuesta tejían una experiencia de prácticas vivida en el primer año de la carrera y la mirada de una de las practicantes que conocía el grupo de adolescentes porque trabajaba en la institución donde realizarían su práctica. Me llamó la atención ver que habían aceptado como propia, la postal del grupo que tenía su compañera tomándola como base para pensar las actividades y también los recursos que ya traían preparados. También pensé que al dejarse llevar por

aquel “diagnóstico personal y prematuro”, (se) cancelaban la oportunidad de escuchar genuinamente a los chicos y las chicas, negándose la ocasión para construir una mirada otra, propia y original, más personal y genuina, diría.

Cerca del final de la jornada, llegó el turno del tercer grupo que había elegido trabajar en un espacio no formal con jóvenes de una murga. Traían algunas ideas en borrador y textos seleccionados para compartir y conversar sobre ellos, la murga y el barrio. Entre las actividades que tenían previstas habían incluido “ejercicios corporales y vocales”, es decir que, al igual que sus compañeras del grupo anterior, habían obviado el momento de conocer y encontrarse con los jóvenes, pasando directamente a la intervención. Una de las practicantes comenzó a justificar la propuesta a partir de su deseo de “trabajar más desde el teatro y a través del cuerpo” y sumando argumentos para justificarlo señalaba: “en mi propia experiencia esto fue importante”, “los chicos se esconden detrás de los instrumentos, entonces esto sería bueno...”, “ayudaría a promover el proceso creativo...”, “a pensar el ensayo organizado”... Algo (nos) hizo “ruido” a la Profesora de Taller y a mí misma; nuestras miradas un poco desconcertadas se encontraron con cierta complicidad. Entre otras cosas, sentí que con esos ejercicios que incluían, las practicantes estaban decidiendo desde sí mismas lo que era importante y lo que los jóvenes necesitaban, aunque aún no los conocían, ocupando (¿colonizando?) el lugar del otro, inhabilitando la palabra e imponiendo una mirada anticipadora que -pienso- condicionaría el encuentro.

En aquellas horas que transcurrieron observando a los grupos de practicantes pude ver cómo, en un clima de intercambio ameno y fértil con la Profesora del Taller, cada uno fue dando forma a sus propuestas de “encuentro” con los chicos y las chicas de secundaria y de la murga, volviendo sobre sus pasos y pensando desde los desafíos que iban reconociendo y, a veces, des-cubriendo. Sin embargo, al final de aquella jornada (me) quedó resonando el inicio de cada consulta y la colocación simbólica⁵¹ de las practicantes al momento de su llegada... ¿desde qué y desde quién pensaban el encuentro y la relación pedagógica? ¿qué lugar ocupaban los chicos y las chicas? ¿qué saberes había en juego? ¿cómo pensaban la relación educativa en ese momento inaugural? ¿había sitio para la presencia del otro? ¿y para la de ellos/ellas como practicantes? Y desde allí también me pregunté ¿cómo nos disponemos cuando nos encontramos, por primera vez, con un grupo de estudiantes?

Con este interrogante, que no es sinónimo de cómo nos sentimos o cómo nos preparamos, sino que interpela el modo de habitar el oficio docente -también el de

⁵¹ Lo simbólico tiene que ver con la palabra, con el sentido de lo que hacemos y lo que vivimos; en el hacer simbólico “se mezclan los saberes que he recibido, los saberes que he aprendido, con el saber de mi experiencia” (Montoya, M. citada por Blanco, 2015, p. 26).

estudiante practicante- comencé a pensar en la presencia como disposición en la relación educativa, y en la diferencia entre pensarla en clave de intervención o de encuentro. Porque cuando en la relación pedagógica se pretende saber quién es el otro, qué hay que conseguir de él, que es lo que no tiene, qué es lo que necesita, no hay lugar para lo inesperado ni para lo singular: la pregunta *urgente* parece ser la de “cómo hago para”, como si el sentido de lo educativo ya *viniera* resuelto, predeterminado y decidido, y la inquietud pedagógica se desplaza a la intervención, al qué hacer para conseguir del otro tal o cual aprendizaje (Blanco, Molina y Arbiol, 2016).

Desde esta colocación simbólica, la escucha como disposición pedagógica está cancelada y la relación educativa no se habita desde lo que cada una, cada uno es, en primera persona, sino desde lo que representa, esto es, desde los roles que institucionalmente (nos) vienen asignados. Tampoco la relación con el saber se habita en primera persona pues, al parecer, el saber ajeno o los saberes acumulados, que en apariencia brindan cierta seguridad, ponen distancia -una pared de cristal- que blinda y obtura la sensibilidad, la posibilidad de dejarse decir, dejarse afectar o “dejarse tocar emocionalmente” (Migliavaca, 2002) en el encuentro con el otro.

A modo de cierre: algunos apuntes en torno al pensar narrativamente y escribir al investigar

El relato presentado en el apartado anterior es una composición elaborada al explorar la experiencia y presentar historias con las que pensarla (Contreras, 2016b). En él se trasluce el modo en que quien investiga se involucra y conecta con el fenómeno estudiado, y la capacidad de la indagación narrativa para dar cuenta de la experiencia y ayudarnos a pensarla, también, narrativamente.

Pensar narrativamente es, como explican Contreras y Quiles (2016), un pensar vivo que acompaña al narrar, combinando las situaciones vividas con las preguntas que nos sugieren y con la necesidad de pensamiento que nos requieren: un modo de explorar asuntos pedagógicos que se revelan en las experiencias (van Manen, 2003), sin desligarse de ellas y sin usarlas como pretexto (Contreras, 2016b).

Este pensar, se expresa en la elaboración de relatos a través de una escritura en primera persona que significa hablar *desde* sí; de este modo, la indagación narrativa no se limita a contar la historia de los hechos expresándola en descripciones e interpretaciones de lo que ocurre sino que “apela siempre a una conversación imaginaria entre lo que vemos y nos pasa, y las posibilidades que se anuncian, los sentidos que se despiertan, (...) las preguntas que nos hacemos” (Contreras y Quiles, 2017, p. 3), porque no se busca representar la realidad y tampoco se pretende interpretar lo sucedido, decir lo que

significa, sino que su intencionalidad fundamental es abrir nuevas perspectivas, al preguntarse por nuevos significados potenciales y al proponer como algo pensable lo que esa historia nos pone delante (Contreras, 2016b).

Como señalamos anteriormente en este texto, entendemos con van Manen (2003) que la investigación y la escritura son aspectos de un mismo proceso, donde esta última supone una relación con las evidencias que Sierra y Blanco (2017) han denominado “escucha en diferido” (p. 313), diferenciándola de aquella escucha “en directo” que refiere a la relación de investigación con las y los estudiantes, es decir, con quienes se indaga. Así, a través de la escritura se va ordenando la información recogida y encauzando el proceso de análisis al tiempo que, reflexionando sobre la relación de escucha en diferido que involucra la escritura, es posible ir reconociendo “principios de procedimiento” (Sierra, 2013, p. 91)⁵² que van madurando en el ejercicio mismo de investigar, traduciendo las inquietudes pedagógicas que movilizan y sostienen la búsqueda, en decisiones y orientaciones para la acción que pretenden guiar el trabajo a lo largo del proceso investigativo, manteniendo una coherencia. Algunos de los principios que guían del presente estudio son:

- vivir el trabajo de campo no como mera recolección de evidencias sino en una relación de pensamiento especial, atenta a lo que la experiencia de la investigación tiene por decirnos y enseñarnos, y receptivas/os a lo que pasa, a lo que sus protagonistas cuentan y a lo que nos llega de todo esto: lo que nos hace pensar y nos abre como sentido y posibilidad (Contreras y Quiles, 2016).
- hacer lugar a preguntas que no involucran a quien investiga en la interpretación de datos, sino que la/lo implica en un sentido experiencial, esto es, preguntarse qué *me dice* -lo que observo, lo que cuentan en las entrevistas o lo que expresan en los textos que elaboran- en lugar de qué significa.
- escribir en primera persona -y hablar desde sí- prestando atención a la relación con lo que se está viviendo (relación consigo misma, con la alteridad, con el saber teórico) como un modo de tomar conciencia e ir haciendo experiencia mientras vamos “poniendo palabras entre ‘sí y sí’ y ‘entre sí y lo otro al dar cabida a la pregunta, a la exploración” (Arnaus, 2010).

Para finalizar resta agregar que, la indagación narrativa reclama una disposición narrativa también a quien lee: “Una lectura dispuesta a dejarse llevar y decir por lo que se cuenta”, dispuesta a exponerse pensando *con* y no *sobre*, es decir, poniendo la

⁵²Tomo esta idea de Eduardo Sierra (2013) quien, en su tesis doctoral dirigida por Nieves Blanco García, recupera del trabajo de Stenhouse la noción de principio de procedimiento para pensarla en relación al proceso de investigación que desarrolla.

atención en la propia relación con el relato. En este sentido, señala Clandinin (2013), pensar *sobre* los relatos implica concebir la narrativa como un objeto, pero pensar *con* los relatos es un proceso en el cual nosotros, como pensadores, no hacemos tanto trabajo sobre la narrativa, sino que permitimos que la narrativa trabaje sobre nosotros.

Referencias

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Alliaud, A. y Vezub, L. (2014). "El oficio de enseñar: sobre el quehacer, el saber y el sentir de los docentes argentinos". En *Revista Diálogo Educativo*, 12 (37): 927-952, septiembre-diciembre, Pontificia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil.

Arnaus, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 153-187). Madrid: Morata.

Blanco, N. (2015). Reconocer autoridad femenina en la educación: los saberes de las maestras. En *Revista Currículum*, (28), 11-31.

Blanco, N. (2017). Indagación narrativa, relatos de experiencia y formación. Inédito: Memoria de Cátedra.

Bolívar Botia, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, N° 1.

Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: El Zorzal.

Charlot, B. (2014). La relación de los jóvenes con el saber en la escuela y en la universidad, problemáticas, metodologías y resultados de las investigaciones. En *Polifonías*, Revista de Educación, año III, N° 4, pp. 15-35.

Clandinin, J. (2013). *Engaging in Narrative Inquiry*. Walnut Creek, Cal.: Left Coast Press.

Connelly M. y Clandinin J. (1995): Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En Larrosa J., Arnaus, R., Ferrer V. y Pérez de Lara, N. (Comps.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona: Laertes.

Diker, G. (2007). ¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno del proyecto DAS. En R. Baquero, G. Diker y Frigerio, G. (Comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 225-244). Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Contreras Domingo, J. (2016a). ¿Prepararse para la realidad? Saber y aprender en la escuela y en la formación del profesorado. En J. Contreras (Comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado* (pp. 151-167). Barcelona: Octaedro.

Contreras Domingo, J. (2016b). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. En *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, v. 01, pp. 14-30.

Contreras, J. y Quiles, E. (2017): Vivir y profundizar experiencias de enseñanza desde una perspectiva narrativa. En Contreras, J. (2017) (Coord.). *Enseñar tejiendo relaciones* (pp. 19-34). Madrid: Morata.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.

- Davini, M. (1996). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- Huber, J.; Caine, J.; Huber, M. y Steeves P. (2014). La indagación narrativa como pedagogía en la educación: el potencial extraordinario de vivir, contar, volver a contar y revivir relatos de experiencias. En *Revista de Educación*, Año 5, N° 7, pp. 33-74.
- Migliavaca, F. (2002). Dejarse tocar. En: Diótima. *El perfume de la maestra* (60-71). Barcelona: Icaria.
- Molina, D. y Sendra, C. (2014). Hacer lugar a la experiencia en la formación inicial. El sentido que le damos a nuestra práctica docente en el aula universitaria. Texto inédito, Jornadas INNOVA. Barcelona.
- Muñoz, S. (2016). Enseñar en escuelas secundarias. Recuperando perspectivas desde la formación docente de grado. (121-130). En Insaurralde M. (Comp.). *Enseñar en las Universidades y en los Institutos de Formación Docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Sierra, J. E., y Blanco, N. (2017). El aprendizaje de la escucha en la investigación educativa". En *Qualitative Research in Education*, 6(3), pp. 303-326.
- Sierra, J. E. (2013). *La Secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Universidad de Málaga.
- Suárez, D. y Rivas, I. (2017). La investigación narrativa, la formación y la práctica docente. Relatos educativos para la transformación: el enfoque narrativo y el mundo de la investigación educativa, la formación docente y la práctica escolar". En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 41 (Enero-junio, 2017), pp. 5-14.
- Terigi, F. (2009). La formación inicial de profesores de secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". En *Revista de Educación*, Madrid, 350, 123-144. Disponible en: http://www.revista.educacion.es/re350_06.html
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Buenos Aires: Santillana.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea-Books.
- Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. En *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), pp. 1-14.

Los programas de las materias como punto de partida sociobibliométrico para el análisis de la articulación en la carrera de Ciencias de la Educación en la UNSL

Martín Gonzalo Zapico

Introducción

Este análisis se enmarca en el programa de Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de San Luis, puntualmente el trabajo llamado "Análisis Sociobibliométrico de la carrera de Ciencias de la Educación en la UNSL". En este nos hemos propuesto realizar una descripción exhaustiva de la carrera a partir del análisis de los programas de las asignaturas de los últimos ocho años que la componen. Para esto, buscamos analizar, por un lado, la estructura general de los programas y como se relacionan entre sí, y por otro las referencias como elemento fundamental de análisis sociobibliométrico para la definición de temáticas predominantes, autores de gran centralidad, textos canónicos, formación escuelas invisibles, entre otras.

El método Sociobibliométrico en el marco de La Sociología del Conocimiento y la Ciencia

Para la definición de la sociología del conocimiento y la ciencia junto con sus elementos conceptuales se sigue a Polanco y Fierro (2015) que realizan una revisión histórica de este campo. Señalan como punto de partida los principios del Siglo XX como momento determinante para el interés académico por la producción de conocimiento científico. Es curioso, porque también es el momento en el cual la Epistemología como disciplina científica empieza a ver sus desarrollos más sistemáticos. Si bien hay registro de reflexiones más o menos profundas en torno a la producción de conocimiento desde la Antigüedad Clásica (Martínez, Castillo y Rodríguez, 2018), se debió esperar al Siglo XIX con la aparición del Positivismo para el desarrollo de una perspectiva concreta vinculada a la validación del conocimiento científico (Gómez y Granadillo, 2018). Los intereses de esta epistemología, más allá de sus diferencias, se preguntarán por la generación del conocimiento científico y la posibilidad de estudiarlo.

En este sentido, la Sociología del Conocimiento y la Ciencia se distingue en tanto su objeto de estudio no es el conocimiento científico en sí y su validación, sino la relación existente entre variables sociales y la ciencia (Fourez, 1994). En este marco es que se deriva uno de los principios fundamentales de dicha disciplina, idea que se encuentra presente en toda una variedad de autores, y es que la ciencia es una institución social y por lo tanto toda actividad científica debe ser analizada a partir de esta premisa, observando que si bien no hay una relación de naturaleza especular, si hay un diálogo entre ambas que no se puede ignorar. En tanto institución social, el conocimiento

científico no se puede desligar arbitrariamente de los actores involucrados en su producción, lo cual da lugar a otro de los principios fundamentales de esta disciplina y es que entre los agentes y la ciencia hay una relación de implicación, y para entender cabalmente los circuitos de producción del conocimiento científico es necesario analizar las redes de relaciones que hay entre todos los actores sociales involucrados en la ciencia.

Este campo puede ser organizado, a partir de la lectura de Polanco y Fierro, en dos grandes grupos. Un primer grupo, que corresponde a las tres iniciativas correspondientes a tres lugares geográficos occidentales (Francia con Durkheim, Alemania con Marx y Estados Unidos con Veblen), que temporalmente se estructuran en dos generaciones (primera y segunda, que parecen distinguirse mayormente por un cambio de énfasis en el objeto de estudio de lo general a lo particular, de lo macro a lo micro, de lo magnánimo a lo cotidiano). Este primer grupo vendría a representar el núcleo más duro de la Sociología del Conocimiento y la Ciencia, pues se trata de autores que se preguntan por el rol de la sociedad en la formación de representaciones e ideas acerca del mundo, y posteriormente de la ciencia propiamente dicha. Estos autores son los fundadores de este campo de estudio y los responsables de que se construyera históricamente como una disciplina. Entre sus nombres se encuentran Manheim, Merton, Znaniecki, Berger, Luckmann, Weber, Bloch y Fevre entre otros.

Un segundo grupo, más periférico no porque sus autores no fueran prolíferos sino porque sus aportes están atravesados por una perspectiva más interdisciplinar y no tan específica, corresponde a los autores que, viniendo de la Antropología y la Filosofía (fundamentalmente francesa), se interesarán por aspectos particulares de la relación entre sociedad y conocimiento. Aquí encontramos los trabajos de Levi-Strauss, en especial los que abordan la cuestión de lo estructural como pre-existente y condicionante de la forma de conocimiento humano; y los aportes de Foucault, con énfasis en los escritos arqueológicos, que delinearían una sólida crítica a las pretensiones de universalismo que alguna vez se abogaron ciertos discursos sociales, y evidenciando una relación muy fuerte entre el poder y la organización social, que a su vez incide en la posibilidad de acceso al conocimiento del mundo de los sujetos.

Es en este contexto de Sociología del Conocimiento, y basándose en sus principios, fundamentalmente en esta idea de la Ciencia como una institución social, que se perfila el análisis sociobibliométrico como una herramienta de análisis.

Desde tal concepción, se sostiene que las producciones científicas alcanzan un carácter eminentemente público en la medida en que las mismas son compartidas entre los miembros de la comunidad científica. Es, entonces, a través de la comunicación

científica, ya sea mediante libros, *papers* en publicaciones periódicas, o comunicaciones en reuniones científicas, que las producciones científicas son contrastadas, compartidas, y toman tal carácter público (Price, 1963; Ziman, 2000).

Con esa perspectiva, la ciencia puede considerarse como un complejo entramado social que incluye publicaciones, reuniones científicas, laboratorios, programas de estudio, institutos y equipos de investigación, susceptible de ser analizado desde modelos organizacionales (Carpintero, 1981). Así como el estudio de las publicaciones científicas se ha revelado como un aspecto central a la hora de considerar la sociología del conocimiento aplicada a las ciencias contemporáneas, consideramos que el estudio de las bibliografías y programas constituye una herramienta de mucha relevancia para el conocimiento de los distintos niveles de concreción del currículo (Coll, 1992, 1994).

Esto concuerda con el planteo de que la mera referencia a un texto por parte de un autor implica la conexión del texto referente al texto referenciado (Urbano, 2001), y su posible relación con escuelas, autores considerados clásicos como así también preferencias temáticas (Carpintero, 1981).

En relación con los estudios cuantitativos más conocidos del desarrollo científico, la sociobibliometría ha desarrollado una serie diversa de herramientas e indicadores cuantitativos que dan detallada cuenta de varios aspectos de la producción científica (Garfield, 1972, 2006; Hirsch, 2005). Cabe destacar que, si bien se han señalado *limitaciones* en los estudios cuantitativos de la producción científica (Aleixandre-Benavent, Valderrama-Zurián & González-Alcaide, 2007; Casal, 2003), los desarrollos de la llamada *Escuela de Valencia* (Carpintero, 1981; Carpintero & Peiró, 1981, 1983) han permitido redefinir tales enfoques, logrando una integración entre momentos cuantitativos y cualitativos (Brozek, 1991, 1998; Klappenbach, 2009).

Elementos de visualización empleados en este trabajo: los grafos

En específico, en este trabajo se emplearán grafos. Los grafos son representaciones visuales de datos, compuestos por dos elementos: nodos (representados normalmente como puntos) y aristas (representados normalmente como líneas). De esta forma, entre los distintos nodos se pueden establecer relaciones binarias por medio de las aristas. Una relación binaria es aquella en la que entre dos elementos median solo relaciones del tipo Si/No, Relacionado/No Relacionado, etc.

La virtud de los grafos es que permiten visualizar y estudiar relaciones entre elementos que se vinculan entre sí. Para esto, se suelen ponderar y calcular las relaciones entre los nodos y aristas. Las etiquetas más frecuentes son:

Grado de entrada: es el número de aristas que un nodo recibe de otros nodos.

Grado de salida: es el número de aristas que un nodo envía a otros nodos.

Diámetro: mide la mayor distancia entre todos los pares de puntos de una red.

Densidad: es una ponderación que refleja cuán fuertes son las conexiones entre los nodos para un conjunto de nodos determinado.

Centralidad: indica cuán importante es un nodo en una red.

Centralidad de intermediación: indica cuán importante es un nodo en una red a efectos de funcionar como intermediario entre nodos lejanos.

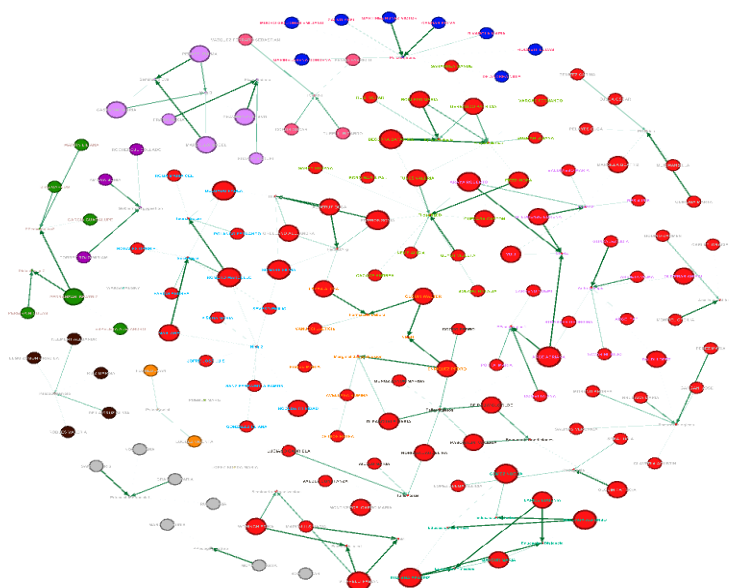
Hay todo tipo de etiquetados, y los *software* además tienen incorporados comandos para aplicar Algoritmos, que no son más que distintas formas de visualización y ordenación de un grafo, que no alteran sus propiedades, sino que permiten enfocar algunas de sus características.

En este trabajo puntual vamos a revisar los resultados de la constitución de dos grafos, armados a partir del software Gephy (Bastian, Heymann y Jacomy, 2009), donde se ponen en relación, en el primer caso, a los docentes con las asignaturas a lo largo de ocho años; y en otro caso, a las asignaturas entre sí a partir de las declaraciones explícitas de articulación encontradas en los programas de las asignaturas.

Análisis de los Programas: grafo de docentes

El siguiente grafo muestra la red resultante de vincular, a lo largo de los ocho años, a todos los docentes con sus respectivos espacios de trabajo.

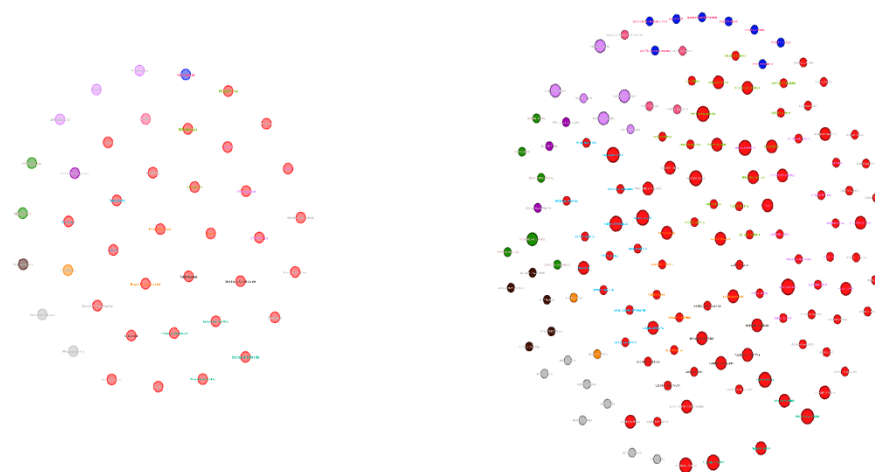
Figura 1
Red de docentes y materias



Se trata de una red de 177 nodos entre 40 espacios de trabajo y 137 actores, y 187 aristas. Con la particularidad de que hay ciertos grupos de nodos (los que representan las materias) que solo poseerán grado de entrada y no de salida, mientras que los que representan actores solo poseerán grado de salida y no de entrada.

Figuras 2 y 3

Grafo bimodal de docentes y materias, con las materias en el primer caso y los docentes en el segundo



El grado medio de la red es 1.05, lo que refuerza la hipótesis de una red extremadamente dispersa. Esto se condice con una densidad de 0.006, que muestra grados de interconexión bajos. A su vez explica el Diámetro=1 puesto que al ser una red altamente particionada y poco densa, los subgrupos siempre tenderán a tener una distancia corta entre sus componentes. La centralidad de intermediación 0 en este caso es un valor poco informativo al tratarse de una red bimodal, es decir donde se incluyen dos tipos de actores en los nodos, lo que extiende esta lógica a la cercanía 1. En términos de las materias y sus docentes, esto indicaría que a lo largo del período estudiado ha habido una baja o nula movilidad de docentes a través de los espacios curriculares. Esto resulta interesante a la luz del concepto de "Área" estipulado el Estatuto Universitario, que promueve la movilidad de docentes dentro de una misma área a efectos de llevar a cabo experiencias de formación y trayectorias más dinámicas, evitando la concentración o endogamia de docentes en espacios curriculares estancos. Esta forma de organización en departamentos y áreas, destinada a reemplazar la categoría de facultades, coexiste con el modelo anterior, dando resultado a un modelo mixto donde conviven facultades, departamentos y áreas.

A partir de un análisis de modularidad para $R=100$, se han obtenido un total de 10 grupos, que son representados por los colores del grafo en la imagen 1. Hay que

destacar que para valores de $R < 50$, incluyendo el estándar $R = 1$, la cantidad de módulos obtenidos era siempre mayor a treinta, lo que define una red muy fuertemente particionada. Dada la particularidad de los nodos de esta red, es en alguna medida esperable la enorme cantidad de grupos, puesto que al menos 40 de los nodos tienen un contacto nulo entre sí. Estos grupos de modularidad no parecen agruparse a partir de criterios temáticos o por campos, a saber:

1= Economía y Educación, Seminario Organización, Nivel 5, Taller de Tesis, Educación no Formal, Educación para Adultos, Educación y medios, Educación a distancia, Seminario Condiciones, Taller Sujetos, Formación Laboral, Nivel 1, Marginalidad y Exclusión, Pedagogía, Factores Neurobiológicos, Análisis Institucional, Política Educativa, Nivel 4, Práctica Pedagógica 1, Antropología, Investigación Educativa 2, Historia Educación, Historia Educación Argentina, Filosofía de Educación, Filosofía y Ética, Epistemología, Nivel 2, Sociología, Teoría Sociológica.

2= Práctica Pedagógica Superior

3= Seminario Evaluación, Nivel 3, Planeamiento

4= Gobierno y Gestión

5= Didáctica y Currículum, Práctica Pedagógica 2

6= Psicología Desarrollo

7= Psicología Social

8= Educación Especial

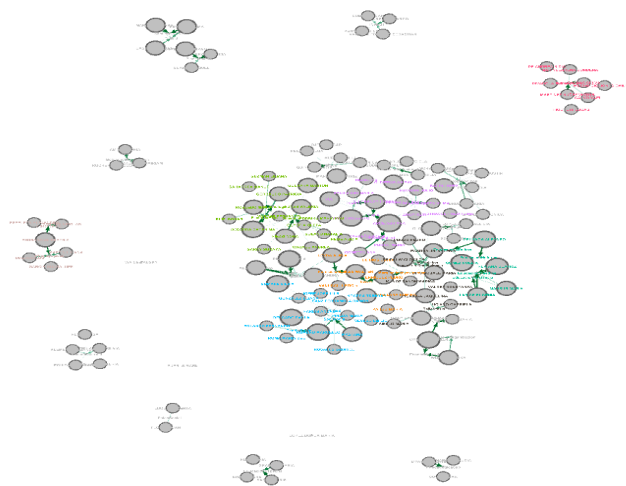
9= Psicología Aprendizaje

10= Investigación Educativa 1

Esta dispersión de la red se puede analizar a partir de la aplicación del Algoritmo

Figura 4

Grafo de docentes y materias con algoritmo ForceAtlas2 aplicado



ForceAtlas2, que aplicando criterios gravitatorios aleja nodos con nulas conexiones y acerca a los que sí las poseen, dando un criterio de partición complementario al de la modularidad. Es decir, si la modularidad nos había definido 10 comunidades, el algoritmo nos permite apreciar espacialmente las distancias entre ellas.

Ahora se ve con mayor precisión la formación de un gran grupo de nodos central, con una importante cantidad de conexiones y densidad, rodeado de pequeños grupos periféricos. Esto permite hablar en términos de distribución de una red centralizada.

Para los grupos periféricos se observan criterios de agrupamiento al parecer no temáticos, y que tienden a estar hiper-segmentados, lo que indica muy poco contacto entre los profesores de distintas cátedras. En este sentido, las grandes cinco áreas estipuladas en el plan de estudio de la carrera regido por el Anexo IV de la ordenanza OCD-4-20/99 (a saber Psico-Biológico-Social, Metodológica-Epistemológica, Pedagógico-Didáctica, Socio-Histórico-Política y Praxis) no se cumplen en términos de distribución de docentes y espacios.

Una explicación, al menos para los casos 6, 7 y 9, es que son materias que no pertenecen al departamento de educación y formación docente, y sus redes de pertenencia principal estarían en otra carrera, como puede ser Psicología. No obstante, dichas materias resultan transversales puesto que también están en los planes de Educación Especial y Educación Inicial. Lo llamativo es que, si es lógico que estén lejos de la red principal, lo esperable sería que estén próximos espacialmente entre sí, acontecimiento que no sucede pues aparecen como subgrupos de nodos separados.

Un caso diferente es el de Investigación Educativa. Por su transversalidad a toda la carrera, esta materia debería estar articulada, cuando menos, con Investigación Educativa II. No obstante, se constituye como un subgrupo aislado, siendo que su área

de referencia (la epistemológica-metodológica), se distribuye como parte del subgrupo central.

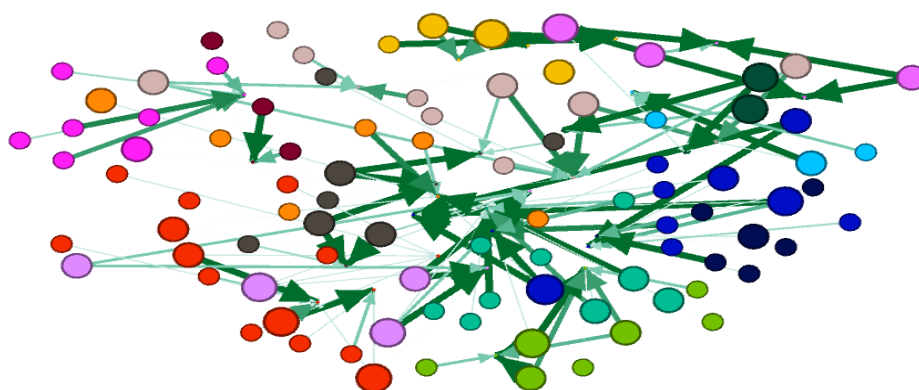
Para los casos 2, 3, 4 y 5, lo único que se puede inferir es que las distribuciones están dadas de manera lineal docente-materia, y que esta relación es la que predomina a lo largo de los ocho años analizados.

Ahora vamos a analizar puntualmente al subgrupo definido por modularidad como 1, esa subred central que observábamos antes en el grafo. Esta es la visualización de la subred central, luego de aplicar sobre ella el algoritmo *ForceAtlas 2* y un algoritmo para evitar el solapado de nodos y etiquetas. A su vez, los colores están etiquetados por Modularidad con una $R=1$.

Al calcular los valores para Grado Medio (1,156), Grado Medio con Pesos (4,871), Diámetro (1), Densidad (0,01) y Componentes Conexos (1), nos encontramos con que,

Figura 5

Grafo subred central del grafo principal de docentes y materias



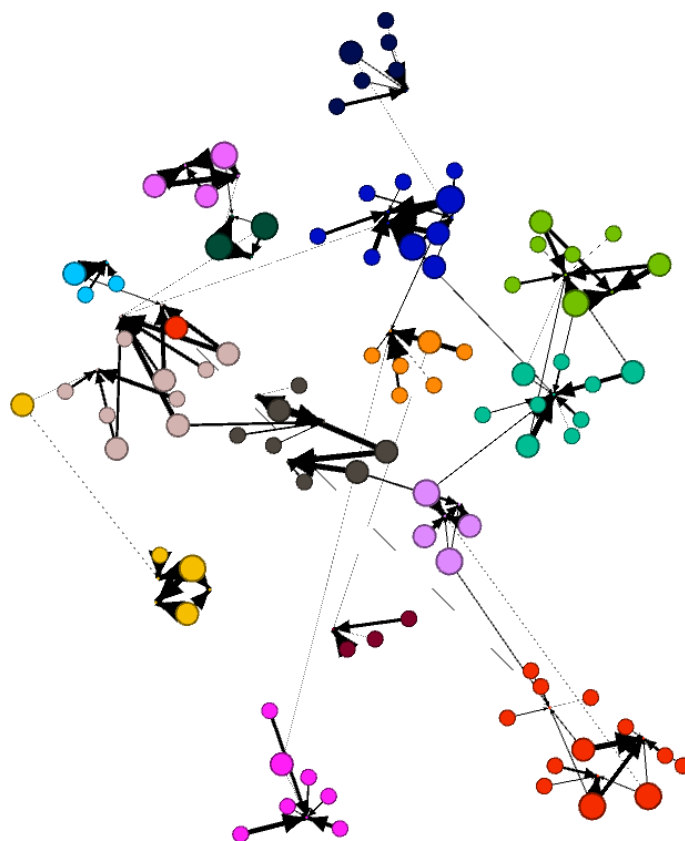
salvando por la Densidad y los Componentes Conexos, los valores de esta subred con muy similares a los de la red principal. Esto refuerza el análisis que describe una red con un grado bajo de conexión, donde la mayor parte de sus nodos permanecen relativamente aislados. La densidad, que tiende a ser mayor que en la red principal $0,01 > 0,006$, difiere en pequeña medida y delimita que, aunque en apariencia hay una gran interconexión, la proximidad topológica no es reflejo de una proximidad por peso. Más bien, al emplear el dato de los Componentes Conexos, lo que encontramos es una

red donde se encuentran un solo grupo bien definido pero con una densidad y valores de interconexión bajos.

Al aplicar el algoritmo *OpenOrd* para observar los subgrupos definidos a partir de las conexiones por aristas, encontramos una red sin subgrupos aislados, pero con muy baja vinculación, que permite analizar más claramente la situación descrita anteriormente.

Figura 6

Grafo de subred docentes-materias con el algoritmo OpenOrd aplicado



Esto evidencia que la apariencia que se apreciaba en el gráfico principal, de un subgrupo densamente conexo, es cuando menos dudosa. En términos de análisis, nos habla de un nivel de articulación bajo entre los distintos espacios de trabajo. A su vez, esta articulación parece estar ordenada por la idea de Interés aplicada a ámbito académico, que Dazinger denominará Intereses Intelectuales (Dazinger, 1979). Esta idea refleja que, en términos institucionales, los actores sociales no son meros ejecutores de tareas racionales en el marco de una estructura, sino que realizan movimientos orientados a dar solución a problemas-situaciones que son propios de su interés. Específicamente, en relación al conocimiento científico con el cual trabajan los académicos, señalará que

las motivaciones para la resolución de problemas estará marcado por la obtención de legitimación de actividades en torno a ciertos actores que controlan los recursos vinculados a dichas actividades. A la luz de este concepto, podríamos señalar la importancia de reconocer variables vinculadas a cuestiones individuales y que se constituyen fuera de los documentos normativos marco. Es decir, dado que la distribución observada no es la esperada cabe suponer que esta se explica por Intereses Intelectuales, difíciles de precisar pero posiblemente explicativos.

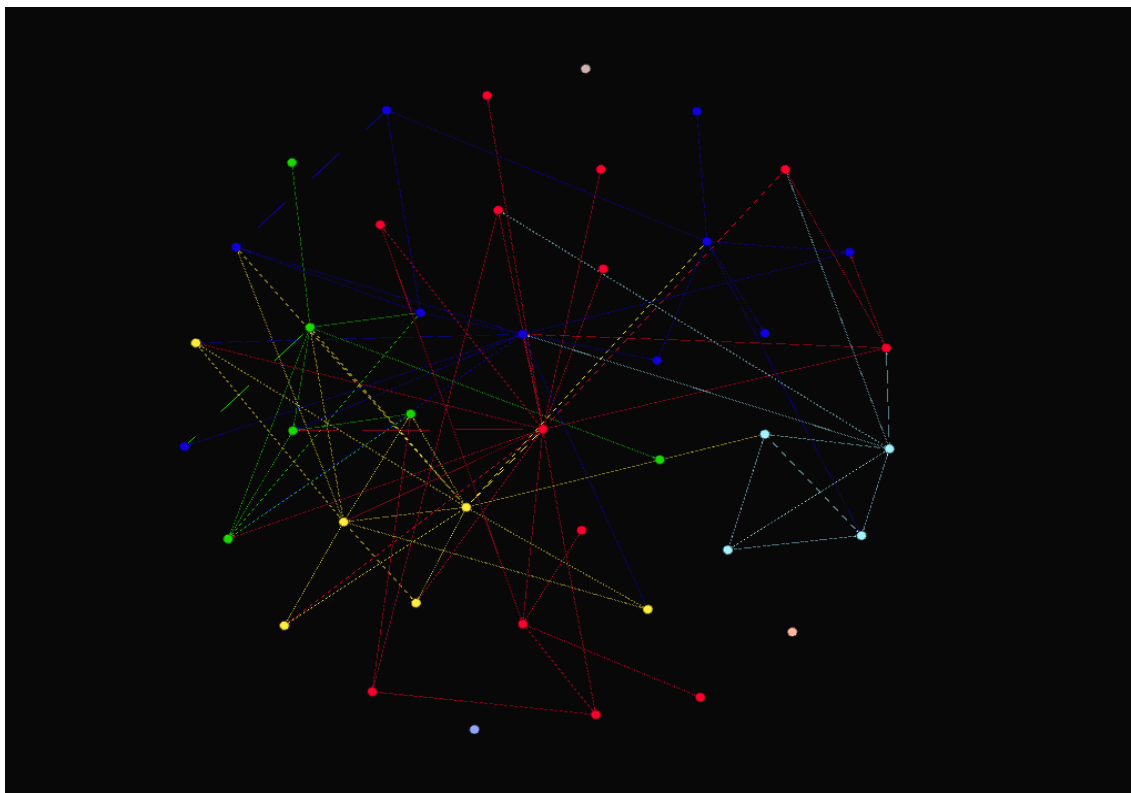
Buscar componentes conexos o nodos particulares nos permitirá dar posibles explicaciones a la distribución encontrada. Por ejemplo, el nodo con la mayor cantidad de entradas es Filosofía de la Educación, con un total de doce (12), que nos permite inferir que la pertenencia a este grupo, aunque sea temporal, reviste cierto interés académico, ya sea porque en su equipo de trabajo hay profesores eméritos, algún tipo de poder político, entre otros. Además, a esta materia se le puede agrupar temáticamente y por sus docentes compartidos con Filosofía y Ética, con nueve (9) entradas, que probablemente se encuentre en una situación similar a la anterior. Luego encontramos, ya en otro sector de modularidad y probablemente con la misma fuerza de interés académico, el Taller Los Sujetos en sus Prácticas de Aprendizaje con un grado de entrada nueve (9). El grado de entrada nos puede permitir pensar el Interés Intelectual en términos de qué grupos son los más "fuertes" académicamente en términos de manejar recursos de interés. Sin embargo, esto se puede complementar con el cálculo de la centralidad de intermediación. No obstante, dada la naturaleza bimodal del grafo, se debe acudir a otra medida para tratar de dilucidar, en este caso la *centralidad eigenvector*, que nos hablará de cuan fuertemente conexos están determinados nodos a otro que tienen un peso fuerte en la red. Es decir, esta medida es una verificación de si efectivamente los nodos (materias) con un gran grado de entrada, también tienen entrada de nodos (docentes) con alto grado de influencia en la red. Efectivamente, los tres nodos materia mencionados anteriormente, coinciden con los tres nodos de *centralidad eigenvector* más fuerte, lo cual no permite confirmar en la participación en esas tres pueden revestir un grado de interés alto para los participantes.

Análisis de los programas: grafo de articulación

Para profundizar este análisis vamos a introducir otro grafo. Se trata del grafo de las vinculaciones entre materias a partir de la declaración explícita en el programa de articulaciones con otros espacios. La presentación inicial está dada a partir de la aplicación del algoritmo *Fructerman Reingold*, y una partición de colores por

modularidad, sin etiquetas. Este grafo fue diseñado a partir del análisis de las menciones explícitas de articulación entre una materia y otras de la misma carrera.

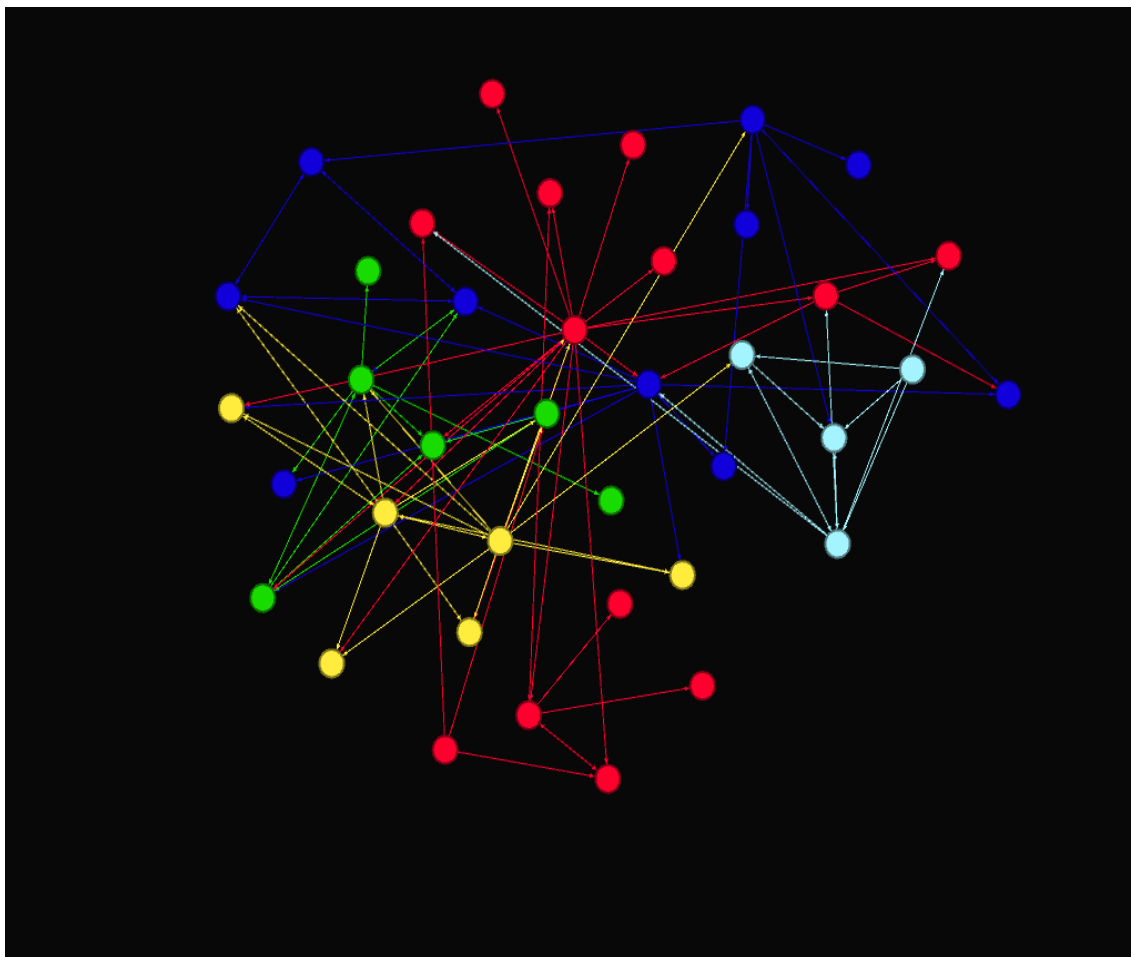
Figura 7
Grafo de asignaturas vinculadas entre sí



Se trata de una red de 42 nodos y 94 aristas. En este caso se trata de una red unimodal, puesto que solo hay un tipo de nodo (materias) y las aristas representan las vinculaciones entre ellas a partir de si se mencionan o no a la hora de trabajar en conjunto. Al calcular el grado medio de la red (2,24), el grado medio con pesos (2,24), el diámetro (8), la densidad (0,05) y componentes conexos (4), podemos hablar de una red descentralizada, con un grado medio de conexión y de baja-media densidad, aunque considerablemente alta si se la compara con la red de materias-docentes ($0,05 > 0,0001$). Una particularidad que llama la atención en esta red, es que los cuatro (4) componentes conexos en realidad son un (1) gran componente conexo y tres (3) materias que no declaran articulación alguna con ninguna otra materia ni son mencionadas en los objetivos de articulación de ninguna. Este dato debe ser tenido en cuenta cuando se realiza el cálculo de modularidad, pues la determinación de los ocho (8) grupos de modularidad deben ser interpretados como cinco (5) grupos y tres (3) materias aisladas para una mejor lectura.

A continuación, se dispone la visualización del grafo con la aplicación del algoritmo *OpenOrd*, junto con los nodos coloreados por modularidad y el ajuste *Noverlap*, además de cuatro grados de *Expansión*.

Figura 8:
Grafo de asignaturas, con OpenOrd, Noverlap y Expansión aplicados



La aplicación de los algoritmos y ajustes han sacado del plano principal a los otros 3 componentes conexos que eran materias aisladas. Estos eran Análisis Institucional, Educación y Medios, Educación Especial. Por fuera de este detalle, se definen cinco grandes grupos con un grado de conexión similar, reafirmando la hipótesis de una red descentralizada, indicando que las articulaciones entre las materias son diversas, poco definidas en términos de peso y densidad, pero lo suficientemente fuertes para definir grandes grupos a partir del cálculo de modularidad. Algo a destacar para establecer el grado de fuerza de asociación y lo diferente que es de la red planteada en el primer apartado, es que estos cinco grupos han sido definidos con una resolución=1.0, lo que significa que es mucho más conexas y densa. Los grupos son:

1 (30,95%)=Formación y Capacitación, Planeamiento Educacional, Educación a Distancia, Nivel Praxis V, Seminario Organización del Trabajo, Educación Adultos, Educación No Formal, Economía y Educación, Seminario Evaluación, Tesis, Seminario Condiciones Estructurales, PPDidáctica Nivel Superior, PPDidáctica Distintos Niveles II.

2 (23,81%)=Epistemología Cs Sociales, Pedagogía, Filosofía de Educación, Filosofía y Ética, Nivel Praxis III, Historia Latinoamericana Educación, Gobierno Organización y Gestión, Didáctica y Currículum, Política Educacional, PPDidáctica Distintos Niveles I.

3 (14,29%)=Nivel Praxis I, Psicología Desarrollo, Psicología Social, Taller Sujetos Educación I, Teoría Sociológica, Fundamentos Neurobiológicos.

4 (14,29%)=Nivel Praxis II, Sociología Educación, Psicología Aprendizaje, Antropología y Educación, Marginalidad y Exclusión, Historia General Educación.

5 (9,52%)= Taller Tesis, Nivel Praxis IV, Investigación Educativa I, Investigación Educativa II

A diferencia de lo ocurrido con la red anterior, ahora se empiezan a observar criterios de agrupación más académicos y habituales. Una primera observación es que las materias articulan, por ejemplo, a través del criterio anual, es decir las de primer año están más próximas con las de primer año, las de segundo año con segundo año, y así sucesivamente. También se observa una proximidad definida por las áreas definidas por el plan de estudio, al observar que las materias que están más próximas tienen coincidencia con las grandes cinco áreas mencionadas anteriormente.

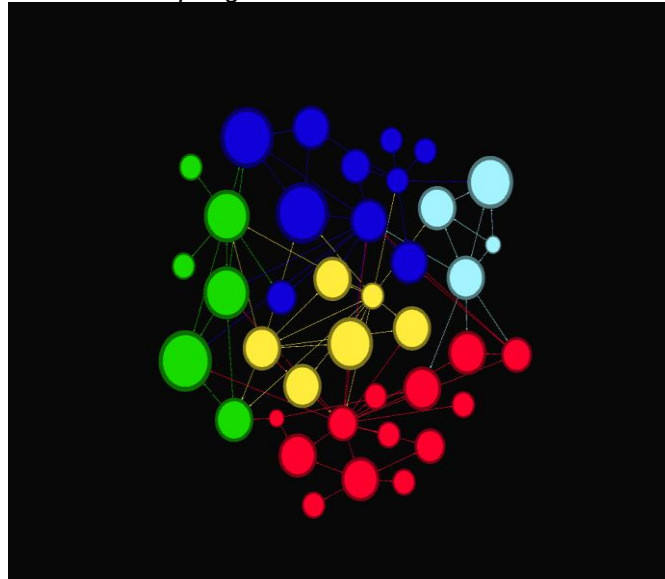
Observemos ahora la agrupación que se define a partir del algoritmo *ForceAtlas 2* para generar repulsiones y atracciones a partir de la fuerza de conexión. El empleo de este algoritmo nos permitirá identificar nodos particulares con una importante centralidad de intermediación, es decir la importancia que tiene un nodo para conectar subgrupos. Además, listaremos los nodos fundamentales en términos de Fuerza de entrada, Fuerza de salida, Centralidad de Intermediación y Centralidad de Proximidad.

Para grado de entrada, los de más alto valor son:

Filosofía Educación (5), Filosofía y Ética (5), Psicología Desarrollo (5), Teoría Sociológica (4), Sociología Educación (4), Nivel Praxis I (4), Investigación Educativa (4)

Figura 9

Grafo asignaturas filtrado por grado de entrada



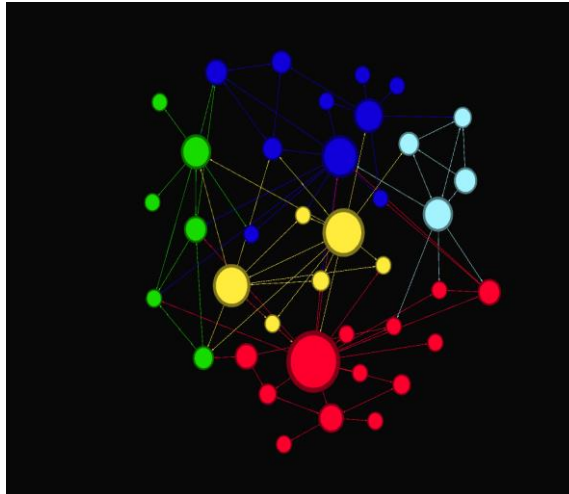
Los grados de entrada de los principales nodos (e incluso de los subsiguientes) tienden a marcar valores bastante cercanos y homogéneos. Esto habla de cierta limitación en términos de segmentación de como las materias mencionan su articulación entre sí. Es decir, a la hora de elegir con quien se articula y declararlo formalmente en el programa, se emplea un criterio basado en un número limitado pero razonable de vinculaciones. Esto se aprecia especialmente al ver que no hay un rango nada amplio entre los valores más bajos y más altos en esta agrupación.

Para grados de salida, los valores más altos son:

Educación Adultos (16), Antropología y Educación (11), Nivel Praxis II (9), PP Didáctica Distintos Niveles (9), Nivel Praxis I (6), Nivel Praxis III (6), Investigación Educativa II (6)

Figura 10

Grafo asignaturas filtrado por grado de salida



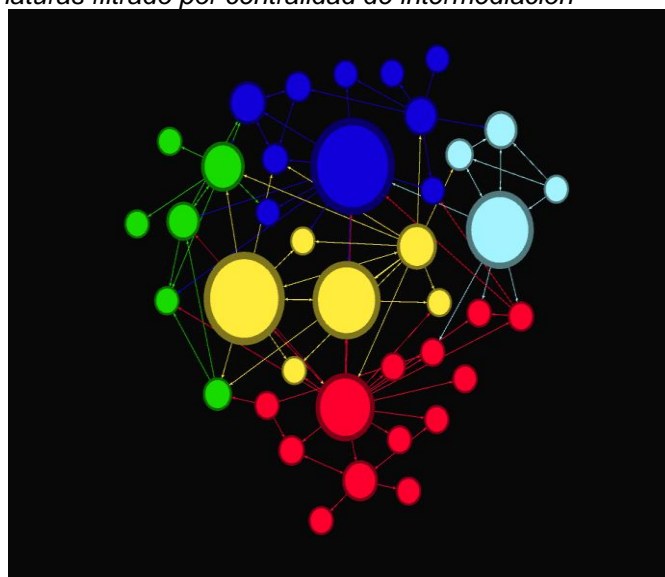
Para los grados de salida, es llamativo que (salvando por el caso poco esperable de Educación para Adultos), los nodos con más valores de salida son nodos que por su posición en el plan de estudios y las áreas pueden marcar una gran cantidad de transversalidad.

Para Centralidad de Intermediación, los valores más altos son:

PP Didáctica Distintos Niveles (174), Nivel Praxis II (164), Sociología Educación (126), Investigación Educativa (125), Educación Adultos (100), Nivel Praxis I (54), Antropología y Educación (43).

Figura 11

Grafo asignaturas filtrado por centralidad de intermediación



Al definir los caminos más cortos entre distancias de nodos, esta medida define que las materias de más valor en esta categoría son materias que, si bien puede que no tengan

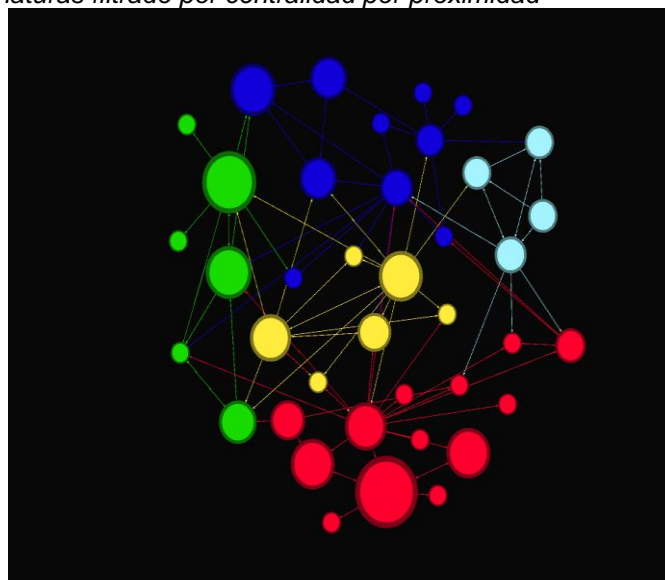
un Grado de Entrada o Salida muy altos, actúan de puente entre nodos para toda la red, lo cual significa que hay alto grado de probabilidad de que distintos tipos de materias articulen con estos, más allá de su pertenencia a una clase de modularidad.

Para Centralidad de Proximidad por su parte tenemos:

Nivel Praxis V (1), Nivel Praxis I (0,8), Filosofía y Ética (0,6), Teoría Sociológica (0,6), Antropología y Educación (0,57), Planeamiento Educativo (0,57), Economía y Educación (0,57), Educación Adultos (0,52)

Figura 12

Grafo asignaturas filtrado por centralidad por proximidad



Los valores más altos en esta categoría indican distancia al centro, lo que nos indica que los nodos de más puntuación se distancian de la red con mayor fuerza.

Conclusiones parciales

A partir de los análisis realizados, hemos identificado a la articulación como un posible eje de análisis para la vinculación de los distintos programas. Hemos observado discrepancias entre dos variantes observadas: la articulación a través de docentes y espacios vs la articulación declarada. La hipótesis que sostenemos para explicar esta discrepancia es la de Intereses Académicos, aunque también vemos como variable explicativa, por ejemplo, la pertenencia a grupos de investigación comunes, o la proximidad a figuras centrales de investigación y extensión.

En próximas instancias

En próximas instancias introduciremos un tercer grafo definido a partir de la coincidencia o no de temas comunes en el apartado de los programas correspondiente a Unidades o Ejes propuestos. Este nodo nos permitirá contrastar cuán próximo está el programa en términos de consistencia interna, dado que si se habla de articulación entre materias, se esperaría que en alguna medida dichas materias compartan alguna temática común, salvo que se defina de manera explícita algún otro tipo de vinculación.

Referencias

- Aleixandre-Benavent, R., Valderrama-Zurián, J. C. y González-Alcaide, G (2007). El factor de impacto de las revistas científicas: limitaciones e indicadores alternativos. *El profesional de la información*, 16(1), 4-11.
- Bastian, M., Heymann, S., y Jacomy, M. (2009). Gephi: an open source software for exploring and manipulating networks. In *Third international AAAI conference on weblogs and social media*.
- Brožek, J. (1991). Quantifying history of psychology: Bibliometry alla valenciana. *Revista de Historia de la Psicología*.
- Brozek, J. (1998). Historiografía de la psicología en España (1980-1995). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 103-120.
- Carpintero, H. (1981). Wundt y la Psicología en España. *Revista de Historia de la Psicología*.
- Carpintero, H., y Peiro, J. M. (1983). The significance of the bibliometric methodology to the studies of the history of psychology. *Revista de Historia de la Psicología*.
- Carpintero, H., y Peiró, J. M. (1981). Aplicaciones de la metodología bibliométrica a los estudios de historia de la psicología. *Psicología contemporánea. Teoría y métodos cuantitativos para el estudio de su literatura científica*, 41-52.
- Casal, G. B. (2003). Evaluación de la calidad de los artículos y de las revistas científicas: Propuesta del factor de impacto ponderado y de un índice de calidad. *Psicothema*, 15(1), 23-35.
- Coll, C. (1992). Los contenidos en la educación escolar. *Los contenidos en la reforma*. Paidós
- Coll, C. (1994). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Danziger, K., (1979). *The social origins of modern psychology*. N. York: Irvington
- Fourez, G. (1994). *La construcción del conocimiento científico: Sociología y ética de la ciencia*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Garfield, E. (1972). Citation analysis as a tool in journal evaluation. *Science*, 178 (4060), 471-479.
- Garfield, E. (2001). Citation indexes for science. A new dimension in documentation through association of ideas. *International journal of epidemiology*, 35(5), 1123-1127.
- Gómez, J. M., y Granadillo, E. J. D. L. H. (2018). Representación de los problemas epistemológicos de las doctrinas filosóficas racionalismo, empirismo, positivismo y positivismo lógico. *Teknos revista científica*, 18(2), 80-89

- Hirsch, J. E. (2005). An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National academy of Sciences*, 102(46), 16569-16572.
- Klappenbach, H. A. (2009). Estudio bibliométrico de la Revista de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. *Revista de Psicología-Segunda época*, 10.
- Martínez, F. L., Castillo, G. E. O., y Rodríguez, R. H. R. (2018). Luz sobre la génesis y desarrollo de las ideas como esencias epistémicas del conocimiento humano. *LUZ*, 17(2), 130-139.
- Polanco, F., y Fierro, C. (2015). Recepción de la sociología del conocimiento y de la ciencia en la historia de la psicología. *Revista de Psicología de Arequipa*, 5(1), 13-35.
- Price, D. J. (1986). *Little science, big science... and beyond*. New York: Columbia University Press.
- Urbano, S. (2001). *Historia de la sociología española*. Ariel, Editorial SA.
- Ziman, J. (2000). Are debatable scientific questions debatable?. *Social epistemology*, 14(2-3), 187-199.

Las relaciones pedagógicas de autoridad desde la experiencia de las y los estudiantes universitarios/as: un estudio en proceso

Sonia Nancy Pereyra

Situando la problemática de estudio

En el planteo del problema de esta tesis se conjugan inquietudes surgidas de la experiencia personal y profesional y algunas conceptualizaciones teórico - metodológicas implicadas.

Para abordar el problema, partimos del interés de indagar en torno al papel que juegan las relaciones pedagógicas, como mediadoras de los procesos de inclusión y exclusión educativa de las y los estudiantes, en el acceso a los saberes formativos, en el ámbito de la universidad pública actual. Dentro del amplio espectro de las relaciones pedagógicas, nos abocamos particularmente al problema referido a las relaciones pedagógicas de autoridad entre docentes y estudiantes de la universidad, y en el marco de estos vínculos, a los modos en que se configuran las relaciones de los y las estudiantes con el saber formativo, indagando en torno a los sentidos y significaciones que las/os mismos/as les otorgan.

Al inicio de ese proceso se fueron construyendo interrogantes que me permitieron ir visibilizando el problema, descubriéndolo, dándole forma y consistencia. Para plantear el problema, se formularon dos preguntas. La primera interroga sobre, cómo las y los estudiantes universitarios/as significan las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan con sus docentes durante sus trayectorias de formación en la universidad; y en este marco, la segunda, indaga sobre cómo, se configuran las relaciones que las y los estudiantes establecen con el saber formativo. A partir de ello, el problema se definió como: Las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes universitarios/as, con sus docentes y relaciones que, en este marco, establecen con el saber formativo.

De los interrogantes planteados, también se desprenden la formulación de los dos objetivos, que orientan el proceso de investigación y refieren a: Analizar cómo, las y los estudiantes universitarios/as, significan las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan con sus docentes; y, Comprender cómo, en el marco de las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes, se configuran las relaciones que establecen con el saber formativo.

En virtud del problema definido y de los interrogantes planteados, el proceso se fue nutriendo de aportes conceptuales que permitieron ir comprendiendo y respaldando

teóricamente el objeto de estudio, y, además, posibilitó tomar las decisiones epistemológicas y metodológicas que requería el abordaje durante la investigación.

En cuanto al contexto socio histórico y político de estudio, para abordar el problema centramos la mirada sobre las relaciones pedagógicas que se desarrollan en el escenario que configuran la cultura universitaria y las culturas juveniles, considerando el entramado de las transformaciones socioculturales, políticas, económicas y tecnológicas contemporáneas que atraviesan a la educación, en general, y a la universidad y a las juventudes, en particular.

Así, las relaciones pedagógicas se desarrollan en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, y están atravesadas por el contexto social e institucional que las condiciona. En este caso, el escenario institucional se sitúa en la universidad pública, particularmente en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS), de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL).

Consideraciones teóricas que orientan la investigación del problema planteado:

Consideramos la relación pedagógica, como el vínculo que se establece entre el sujeto-docente y el sujeto-estudiante, en torno al saber formativo, durante las prácticas de transmisión educativa, en el seno de la organización escolar y en el marco del sistema educativo.

Entendemos con Brailovsky (2019) que la educación tiene lugar en un doble escenario, se despliega en un sistema y se concreta en las relaciones. En este sentido, la educación es un derecho y un bien social que la escolaridad distribuye y, a la vez, es una experiencia única y singular para cada sujeto.

Es por ello que abordamos las relaciones pedagógicas en dos ejes, uno a nivel diacrónico y otro a nivel sincrónico. Si bien ambos niveles, son interdependientes y dinámicos, en el primero expandimos la mirada sobre el sistema educativo universitario, y en el segundo, focalizamos en las relaciones intersubjetivas que se entablan entre docentes y estudiantes en función del saber.

En el eje diacrónico, analizamos los procesos sociohistóricos mediante los cuales se instituyeron las relaciones pedagógicas en los ámbitos de formación, considerando el papel que, en ellas, tiene la autoridad pedagógica en cada momento.

Desde una perspectiva socio-histórica y relacional, entendemos la Autoridad Pedagógica, como un tipo particular de vínculo asimétrico que une a docentes y estudiantes, situándolos/as en lugares diferenciados. Este vínculo asimétrico funciona como condición estructural de los procesos educativos y se encuentra legitimado socialmente. Cuando este vínculo intersubjetivo se entabla en torno a los saberes, nos

referimos a la Relación Pedagógica, y si, además, está signada por la autoridad, se conforma como Relación Pedagógica de Autoridad.

Rosales (2016) afirma que es una construcción social e histórica, instituida a partir de conflictos acontecidos en la organización política de los Estados nacionales en general y del campo educativo en particular. En este sentido, las relaciones pedagógicas en la universidad, han estado signadas por modos particulares de concebir y practicar la autoridad pedagógica en cada período histórico, la que, a su vez, es sustentada por determinados proyectos político-pedagógicos.

En la modernidad, con la creación y expansión de los sistemas escolares estatales, se implementó un proyecto educativo que definió un tipo de relación docente alumnos/a signada por la figura de autoridad adultocéntrica del/de la docente, legitimada institucionalmente. Se trata de una relación pedagógica, que sitúa al sujeto alumno/a (niño/a o joven) en una posición de heteronomía con respecto al/a la docente/adulto/a, a partir de una obediencia obligada. En el caso de las culturas juveniles, Falconi (2004) afirma que la operación del dispositivo escolar tradicional es una negación de la capacidad de agencia de los jóvenes, colocándolos en una situación de apoliticidad y de minoridad. Se estableció una relación pedagógica asimétrica con una jerarquía muy marcada. La autoridad del/ de la docente estaba legitimada en la posesión de los conocimientos a ser transferidos a sus estudiantes y de los atributos personales como ejemplos a imitar, y orientar moralmente a las/os niños/as y jóvenes.

Al finalizar el siglo XX y al comienzo del siglo XXI, en los sistemas escolares estatales, es común encontrar situaciones que expresan la sensación de impotencia que atraviesa el actuar del docente, la escasa fuerza performativa de las instituciones y la incidencia de la adversidad de los contextos sociales e institucionales que debilitan el ejercicio de la autoridad pedagógica (Abrate y otros, 2014).

En cuanto a la universidad argentina⁵³, desde los inicios de la historia moderna y hasta finales del siglo XIX, según Buchbinder (2017) su estructura, el modo de funcionamiento, su administración y su gobierno fueron objeto de críticas. Las instituciones estaban gobernadas por figuras que desconocían aspectos sustantivos de la enseñanza; tomaban disposiciones arbitrarias; los estudiantes se organizaron gremialmente a través de sus centros a principios del siglo XX. En Buenos Aires protagonizaron fuertes conflictos con las Academias, generando una primera modificación de los estatutos, en 1906, que suprimió el carácter vitalicio de sus integrantes y estableció su elección a partir de la propuesta del cuerpo de profesores.

El hecho de que la figura de autoridad del/de la docente era afín al proyecto educativo

⁵³ La Universidad de Córdoba fue creada en 1613 y la de Buenos Aires fue fundada en 1821.

de la modernidad, fue uno de los motivos que alentaron la reforma universitaria de 1918 (acaecida en nuestro país y cuyas repercusiones se extendieron a toda América). En este sentido, la reforma constituyó una apuesta por poner en discusión un sentido alternativo y alterativo de Autoridad Pedagógica en el contexto universitario. Pues, las concepciones de Autoridad y de Autoridad Pedagógica, expuestas (de manera explícita o solapada) en el Manifiesto Liminar⁵⁴, constituyeron uno de los estandartes de la reforma, que expresaba, por un lado, los motivos por los cuales aquellos estudiantes no atribuían autoridad a sus docentes y, por otro, la propuesta de una concepción alternativa respecto de los vínculos pedagógicos. Así, el movimiento reformista constituyó una crítica política respecto del orden universitario instituido y también, una crítica política-pedagógica, en tanto cuestionó los modos en que se producía y reproducía el conocimiento. Los reformistas reclamaban una autoridad política y pedagógica, refiriéndose a directores y docentes que sólo podían serlo, a partir de construir la legitimidad política y pedagógica ante sus estudiantes. Una legitimidad que debería cimentarse en un proceso de producción y reproducción de conocimiento alejado del dogmatismo imperante (Rosales y Pereyra, 2018).

En el siglo XXI, con la democratización del acceso a los estudios superiores para las y los jóvenes de clases populares, la configuración de los/as nuevos/as estudiantes tensionan las ideas socialmente construidas acerca del estudiante universitario/a “ideal” que difieren del/de la estudiante “real”, y el tipo de autoridad que los/as mismos/as demandan. Esta dinámica, repercute en los modos en que se promueven las relaciones pedagógicas y pone en tensión la legitimidad del adulto y la adulta para posicionarse como autoridad en este ámbito, develando una crisis del sentido dominante de la autoridad.

Analizando las investigaciones en torno al tema, Rosales considera que la Autoridad Pedagógica fue sufriendo transformaciones en su formato moderno, y plantea que, durante el siglo XX, con frecuencia la idea de autoridad ha sido asimilada al concepto de autoritarismo fruto, entre otras cosas, de las marcas sociales dejadas por los gobiernos totalitarios. Además, afirma que se pasó continua y paulatinamente, de una Autoridad Pedagógica como efecto de una posición institucional, a una Autoridad Pedagógica construida desde la interacción docente-estudiante (Rosales, 2016).

Adhiriendo a una perspectiva crítico-propositiva, lejos de reducir el sentido de la autoridad pedagógica a lo meramente represivo ni querer restaurar formas perimidas, consideramos que es necesario que las adultas y los adultos construyan nuevos

⁵⁴ Documento que contiene los principios de la Reforma Universitaria del 18 instituida en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

sentidos y formas de ejercicio de la autoridad, para establecer relaciones pedagógicas, en las que la autoridad sea legitimada a partir de mutuas autorizaciones por parte de los sujetos.

El segundo eje de análisis, o sincrónico, se orienta a pensar las relaciones pedagógicas como vínculos intersubjetivos⁵⁵ que se establecen entre docentes y estudiantes en torno al saber que les convoca, al interior del ámbito universitario:

Los dos sujetos del acto educativo establecen un lazo o vínculo social a partir la oferta educativa que hace el sujeto de la enseñanza al sujeto del aprendizaje. Es decir que la relación entre docente y estudiante se configura en función de un tercer elemento: el saber, que está representado por el contenido a enseñar y a aprender. Van Manen (2000) destaca el carácter tripolar de la relación pedagógica, y afirma que ambos sujetos educativos orientan sus prácticas hacia una asignatura y al mundo con el que ésta se relaciona; produciéndose una dinámica bidireccional, pues, en ella se ponen en juego la voluntad del profesor para que sus estudiantes aprendan, y la disposición a aprender por parte de éstas/os.

Como podemos advertir, las relaciones pedagógicas suponen la interdependencia de los tres componentes del acto educativo durante el proceso de transmisión. Además, de la existencia de los saberes, se requiere de la intervención activa de los sujetos educativos. En este sentido, Blanco (2002) afirma que la posibilidad de que la cultura alimente la vida de las y los estudiantes no reside en la cultura misma sino en la mediación que la o el docente propone y en la relación que se establece. Por ello, sostiene que educar es estar en relación y deseársela. Desde esta perspectiva, consideramos que la relación pedagógica se materializa en la mediación. La mediación docente promueve un encuentro del sujeto con el mundo, abriéndose un lugar nuevo para aquél.

Por otra parte, la relación pedagógica implica un vínculo basado en la asimetría de las posiciones de docentes y estudiantes. En el vínculo asimétrico, la mediación se despliega al enseñar, como un modo de señalar, mostrar, poner a disposición de los nuevos, a los herederos (como diría Arendt), ofrecer algo a otro/a a quien se lo considera igual. Pues, si bien, en el seno de la relación pedagógica existe asimetría de posiciones

⁵⁵Desde el origen de la constitución del sujeto existen dependencias necesarias respecto de esos/as otros/otras, en tanto que el ingreso del ser humano a la cultura está mediado por la intervención de «otros/otras reconocido/as», con quienes se establecen vínculos sociales, que contribuyen a conformar la subjetividad. Así el reconocimiento subjetivo es el reconocimiento del otro, es un posicionamiento de la mirada hacia el otro, y nos remite a la intersubjetividad como un aspecto fundamental de la relación pedagógica, pues, supone reconocer al otro, es decir, el sujeto de la enseñanza reconoce al sujeto del aprendizaje, como un otro.

el vínculo se establece entre dos seres en igualdad de condiciones en el orden de lo ontológico y, en tanto sujetos de derechos.

En el marco de la asimetría de la relación pedagógica se entran el poder y la autoridad, como aspectos constitutivos; la prevalencia de uno u otro aspecto pueden configurar distintas modalidades de relación. Así, el poder se ejerce como imposición y dominio sobre otras/os para obtener obediencia, prescindiendo de su voluntad, en tanto que la autoridad implica una obediencia voluntaria mediante la cual se le concede la autoridad a esa/e otra/o.

En el análisis de las significaciones que promueve y los sentidos que asume el concepto de Autoridad, Pierella (2014) revela la integración de dos raíces complementarias, *auctor* (latín) y *augere* (francés antiguo) advirtiendo que la autoridad sería generadora de una relación de obediencia diferente tanto de la coerción impuesta como de la persuasión igualitaria, y en el caso en que dicha autoridad tuviera que ser sugerida, dejaría de ser autoridad; lo cual nos permitiría diferenciar la condición de coerción propia del poder. En este sentido, la relación de autoridad se caracteriza porque la figura que ocupa el lugar de autoridad es reconocida por alguien que le otorga su legitimidad.

Las relaciones pedagógicas establecidas a partir de la autoridad, a diferencia de las relaciones de poder, se sustentan en el reconocimiento entre sujetos y el respeto, mutuos. El reconocimiento recíproco implica reconocerse entre sí como sujetos de enunciación, y posibilita la autorización por parte de las y los estudiantes que depositan su confianza en las y en los docentes, y también, desde la habilitación por parte de las y los docentes, que depositan la confianza en sus estudiantes.

Desde esta perspectiva, Rattero (2016) considera que la relación pedagógica es fundamentalmente un vínculo político, pues atañe al cuidado colectivo y la transmisión cultural, y propone pensar lo adulto como función social que hospeda y recibe a los recién llegados. Así, el o la adulto/a como figura de autoridad, representa a quien se hace responsable por el otro/la otra. La responsabilidad docente, implica dar respuesta a los y las estudiantes y responder por ellos/as como garantía de sus capacidades. En este sentido, el/la docente habilita y sostiene el espacio común entre generaciones mediante un acto de recibimiento con hospitalidad y de cuidado por la otra, el otro, o, en términos de Skliar, para entablar una conversación sobre el mundo, para enseñar al sujeto, algo que no forma parte de su mundo.

Consideramos que la relación pedagógica que se establece en términos de conversación, se configura en la experiencia del encuentro de subjetividades y saberes, porque los sujetos se encuentran para compartir y construir saberes, y en ese encuentro, si se produce algo del orden de la experiencia, ambos sujetos quedan afectados. En

una relación pedagógica de autoridad, enseñar implica promover encuentros a fin de mostrar algo para verlo juntos, creando una atmósfera de igualdad entre docente y estudiantes, para dialogar y así, favorecer el aprendizaje⁵⁶.

Parafraseando a Rosales (2016) la autoridad pedagógica es entendida como una relación asimétrica, basada en la disparidad en cuanto a la posesión de un cierto tipo de conocimiento, legitimada por mediaciones sociales y políticas que le otorgan sentido. Supone un vínculo en el que la subordinación de quien es autorizante (estudiante) se expresa mediante el reconocimiento e instaura una posición autorizada sobre quien ejerce la autoridad (docente). Todo ello en el orden jerárquico que la institucionalidad escolar impone. Así, la autoridad es lo que resulta del encuentro entre un emisor y un mensaje autorizados y otro/s que, con su obediencia autoriza/n.

Por su parte Blanco (2002) plantea la noción de *relaciones pedagógicas de autoridad*, entendiendo que las mismas se expresan en las acciones que la figura adulta favorece desde la práctica docente. Refiere a posicionamientos propios de profesoras y profesores, que asumen y favorecen la diversidad y singularidad del grupo áulico; buscan el encuentro personal, el contacto directo, el espacio para la palabra y la comunicación; partir de, y valorar, la experiencia, el conocimiento vivo que cada cual tiene; abrir conflictos, mostrarlos cuando existen; decir la verdad sin dañar su autoestima, para apoyar, crear, entender.

Considerando la importancia de las relaciones pedagógicas para los procesos de transmisión, cabe preguntarse qué papel cumplen las mismas en la relación de las y los estudiantes con el saber. Al respecto Blanco (2002) afirma que podemos instruir, pero no necesariamente enseñar, en cuyo caso advierte que es difícil que los estudiantes aprendan, ya que no se puede aprender ni enseñar fuera de la relación de autoridad. Creemos que el modo en que las y los docentes disponen las mediaciones en el seno de las relaciones pedagógicas, crean las condiciones de posibilidad para promover las relaciones de sus estudiantes con el saber formativo. Así, el/la docente posibilita la creación de los espacios adecuados para la construcción de una relación de sentido con el saber, es decir, vinculado con la historia que cada uno trae. Al respecto, Charlot (2006) afirma que el saber es producido por el sujeto confrontado a otros sujetos, considerándolo como una forma de relación con los otros, con el mundo y consigo mismo.

En este sentido, la educación se centra en la relación del sujeto con el mundo, a través de la apropiación de los saberes culturales. Así, enseñar y aprender son experiencias

56 Bárcena (2012) sostiene que el aprender tiene que ver con un encuentro, por cuanto es posible en un marco de relaciones entre diversas subjetividades, es decir que se aprende entre dos.

intersubjetivas que contribuyen a construir el saber formativo. Este saber es el específico del ámbito académico, como la universidad, y que, al ponerse en juego en el plano de la formación, ayuda a configurar la subjetividad. Así, Bárcena (2012) advierte que el o la docente al transmitir contenidos disciplinares, transmite su propia relación con el saber, y con ello, sus propios pensamientos, afirmaciones y preguntas, desde un espacio de alteridad que define la relación entre docente y discípula/o, un espacio donde el aprendizaje es acogido hospitalariamente por quien enseña.

Podemos advertir la importancia de la medicación docente en la relación que las y los estudiantes establecen con el saber formativo, pues como afirma Pierella (2014) la forma en que el conocimiento es transmitido por profesoras/es singulares impacta en el pensamiento: reconfigurando hábitos, modificando estructuras subjetivas, modificando los modos de percibir, de hablar, analizar o interpretar los múltiples fenómenos abordados por cada disciplina.

Pues, el saber formativo se concreta en el espacio del aula y se trama con las relaciones pedagógicas que protagonizan los sujetos educativos. Los saberes formativos, o en términos de Edward (1995) los conocimientos escolares o académicos, adquieren existencia social concreta, a través de mediaciones. Son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de mediaciones institucionales, y cada docente presenta el contenido de un modo singular, mediante una determinada lógica de interacción. Por ello, la autora afirma que el contenido depende de la forma en la cual es presentado, pues, en su existencia material, el conocimiento que se transmite mediante la enseñanza, tiene una forma determinada⁵⁷ que se va armando en su presentación, y tiene significados que se incorporan al contenido transmitido, produciéndose una síntesis, un nuevo contenido.

Consideraciones epistemológicas y metodológicas que sustentan el proceso de investigación

El proceso investigativo se sustenta en la perspectiva de la *Investigación Cualitativa*, la cual se asienta en una racionalidad interpretativa, práctica o crítica. Este enfoque, basa la concepción del mundo en un construccionismo que asume una multiplicidad de realidades, construidas socialmente, posibilita la indagación en torno a la construcción de significados. En este sentido, el objeto de estudio se aborda desde un proceso comprensivo, trabajando con pocos casos para profundizar el significado otorgado al hecho social.

⁵⁷ Formas de conocimiento, refiere a la existencia social y material del conocimiento en la escuela, como son presentados los contenidos en la clase, es decir, en su interrelación con la forma de enseñar y la relación docente-alumno.

Desde esta perspectiva, la implicación del/de la investigador/a, refleja la posición que asume ante los hechos sociales que estudia y ante los sujetos que constituyen la fuente de indagación y exploración científica. En el caso de la investigación en cuestión, la implicación supone estar inmerso/a en la situación objeto de estudio, al ser investigadora y docente integrante de la misma comunidad educativa a la que pertenecen las y los estudiantes que son los sujetos del estudio. Por ello, de acuerdo a Kornblit (2004) el/la investigador/a, situado/a socialmente, a través de la interacción, construye la realidad experimentada para poder comprenderla profundamente, y captar los significados que los actores atribuyen a la situación. En este sentido, los resultados de las investigaciones son interpretaciones en las que interviene el propio mundo cultural del investigador.

Por otra parte, la investigación educativa ha incorporado en su campo la categoría experiencia como un modo de mirar y comprender la educación desde un posicionamiento epistemológico que intenta superar la tendencia formalista y objetivista de indagar los fenómenos educativos, con el fin de conectar acontecimientos y sentido educativo.

En cuanto que experiencia, consiste en adoptar un punto de vista desde el que mirar a la educación; un punto de vista que atraviesa lo subjetivo y lo objetivo, el dentro y el fuera, lo micro y lo macro. Y por encima de todo, es la adopción de una actitud: la de dejarse sorprender, la de abrirse a los interrogantes, la de atender y escuchar lo que la realidad nos muestra, la de explorar el sentido, los sentidos y los sinsentidos de la experiencia, y de las condiciones en las que tales experiencias se experimentan (Contrera, 2016).

Entendemos que la experiencia educativa adquiere singularidad en las relaciones pedagógicas. La experiencia es un acontecimiento, es algo que nos afecta, que nos involucra subjetivamente, que nos transforma. Por ello, investigar la experiencia educativa, y por ende, las relaciones pedagógicas, implica indagar en torno al sentido que los sujetos le otorgan, en su singularidad y situacionalidad⁵⁸.

Mélich (2005) afirma que podemos asomarnos a la experiencia a través del lenguaje y de los procesos de simbolización que construyen las/os sujetos en torno a los acontecimientos. Nos adentramos en la realidad narrada, constituida, interpretada por el lenguaje simbólico, que muestra lo que la realidad *significa*, no lo que la realidad es. Como el mundo es un mundo interpretado, necesitamos sentidos que nos lo signifiquen, nos orienten el accionar y nos ayuden a dominar la contingencia, es por eso que el ser

⁵⁸Según Mélich (2005), somos seres finitos, relacionales y estamos siempre en situación. Una situacionalidad que no está del todo escrita ni decidida de antemano, pero sí delineada por la herencia y la tradición a la que nos adscribimos.

humano, produce sentidos en relación a la/os otra/os con quienes se encuentra, en relación a sí mismo y en relación al mundo en el que vive. Los sentidos se crean en cada momento histórico particular y desde la peculiar situacionalidad subjetiva de cada quien. Para el autor los sentidos nos permiten tomar distancia del mundo, son múltiples, situados, subjetivos, históricos y siempre en transformación. El sentido atribuido a una experiencia particular es siempre una producción subjetiva, provisional, múltiple y se produce en situación.

Entendiendo que el proceso de investigación cualitativa se enfoca en la comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los y las participantes, en este caso, se centra en la interpretación que las y los estudiantes realizan sobre sus experiencias referidas a las relaciones pedagógicas en las que intervienen, siendo menester escuchar las voces de las y los estudiantes, y por ello, resulta pertinente apelar a la *Investigación Narrativa*.

Por otra parte, teniendo en cuenta hacia dónde orientamos las preguntas del problema de investigación se adopta el enfoque narrativo, pues según Ripamonti (2017) el problema interroga por modos de constitución de las subjetividades, por formas de relación institucionalizadas, por significaciones que producen diferentes actores/as, por modos en que comprenden sus prácticas y las problematizan. Dado que este problema se pregunta por las significaciones de las y los estudiantes en torno a las relaciones pedagógicas que protagonizan y sobre los modos que tienen de relacionarse con el saber formativo desde su propia experiencia, demanda ser abordado desde narrativas. En función de los objetivos propuestos en este estudio, para acceder a los sentidos y significados que el grupo de estudiantes le asigna a las relaciones pedagógicas que protagonizan en la universidad, el diseño metodológico combina técnicas e instrumentos de recolección de datos, que se trabajan en tres instancias del proceso de indagación. En un primer momento, se administró un cuestionario exploratorio, de preguntas abiertas y de desarrollo, dirigido a las y los estudiantes de 4to y 5to año de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social. Las respuestas obtenidas, ofrecieron información general y contextualizada de los sujetos que forman parte del estudio, brindando una primera aproximación a las significaciones de las relaciones pedagógicas de autoridad otorgadas por los y las estudiantes.

Como segunda instancia, a cada estudiante se le solicitó que construyera un relato de situaciones significativas en las relaciones pedagógicas que había protagonizado durante su formación en la universidad. Esta producción individual y escrita, permitió un mayor acercamiento a las situaciones en las cuales las relaciones pedagógicas se manifestaban y logró una aproximación al modo en que cada sujeto tenía de situarse

como parte de las mismas, con el propósito de comprender y profundizar en los sentidos y significados que cada quien le atribuía a su experiencia.

En un tercer momento, se realizaron entrevistas con cuatro estudiantes seleccionadas a partir de la información que habían brindado en sus relatos y de la disposición de aportar a la investigación. El objetivo de las entrevistas era lograr una comprensión con más detalle de las significaciones que los y las estudiantes habían expresado en sus relatos escritos; para lo cual, se apeló a la reflexión mediante la conversación, para detenerse en las experiencias registradas en el relato y la reflexión conjunta entre sujeto-estudiante e investigadora, en torno al registro escrito, para reconstruirlo como narración.

Este proceso de conversación tenía como propósito, comprender la experiencia narrada. Pues, Connelly y Clandinin (1995) sostienen que la Indagación Narrativa se orienta hacia la comprensión de la experiencia de las personas, pues la gente vive relatos y al contarlos los reafirma, los modifica y crea otros nuevos. Los autores conciben los relatos como fruto de un pensar narrativamente lo vivido, y así, el relato y su profundización va ofreciendo oportunidad para desplegar nuevos sentidos y potencialidades de la realidad. La narrativa es a la vez fenómeno y método.

En coherencia, Ripamonti (2017) concibe la narrativa como un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite. Así, la narrativa se configura desde y en el desarrollo de una trama en la que se implican subjetividades diversas, miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto. Esta autora advierte que lo sustantivo de la narrativa se juega en su vínculo con la experiencia; pues ella se nos presenta como un texto que habitamos y que nos produce a nosotras/os mismas/os en el sentido en que nos comprendemos, nos contamos una historia. En el caso de este proceso investigativo, la indagación mediante narrativas, constituye una herramienta que permite comprender el proceso de construcción de los relatos de los sujetos, es decir, la forma en que se va constituyendo el modo de hacer y pensar del/de la estudiante en torno a las experiencias de las relaciones pedagógicas vividas en la universidad.

Aproximación al análisis y criterios de abordaje de la información:

En este apartado se analizan algunas de las interpretaciones de las respuestas formuladas en los cuestionarios y se enuncian algunos criterios que guían el abordaje de los relatos y entrevistas con las estudiantes que narraron su experiencia, cuyo análisis está en proceso.

Recuperamos algunas interpretaciones de las respuestas del cuestionario, que estaba orientado a conocer las significaciones que el grupo de estudiantes universitarios/as que cursan el trayecto final de su carrera, habían construido respecto a las relaciones pedagógicas de autoridad.

Uno de los aspectos que abordamos, se vincula a los sentidos otorgados a la autoridad pedagógica, a partir de la identificación de las figuras de autoridad que los y las jóvenes reconocían en profesoras y profesores con quienes compartieron los procesos de enseñanza y aprendizaje. El análisis de las respuestas de las y los estudiantes, da cuenta de algunas diferencias en torno a los sentidos que le otorgan a la autoridad pedagógica, ya que algunos/as la relacionaron con el ejercicio del poder. De diferente modo, otro grupo entiende la autoridad pedagógica como una relación en la que el/la docente es un/a acompañante comprometido/a con el aprendizaje de sus estudiantes. Esta concepción implica un reconocimiento mutuo, mediante el cual cada docente pone en juego actitudes y acciones con el fin de orientar y acompañar a sus estudiantes, y éstos/as a su vez, reconocen esas actitudes en sus docentes y le conceden autoridad. Otro aspecto que indagamos refiere a las modalidades de relaciones pedagógicas vivenciadas a lo largo de sus trayectorias educativas en la universidad. Las y los estudiantes, básicamente, mencionan dos modalidades, la primera incluye a las relaciones que fueron consideradas por ellos/as, como “negativas”, y que caracterizaron en términos de coerción. Mientras que la segunda modalidad, corresponde a aquellas relaciones pedagógicas que denominaron como “buenas”, y se caracterizaron por el reconocimiento y el respeto mutuos.

De lo expresado por el grupo de estudiantes, pudimos establecer un nexo entre estas modalidades percibidas y los sentidos otorgados a la noción de *autoridad*, infiriendo que aquellas relaciones pedagógicas consideradas negativas, tienden a vincularse con las significaciones otorgadas a las figuras de autoridad en términos de poder. Mientras que las relaciones pedagógicas caracterizadas como “buenas”, se enlazan a las figuras que se identifican con la autoridad pedagógica que contrae vínculos interpersonales desde el respeto y el acompañamiento.

En este sentido, las y los estudiantes advierten sobre la influencia negativa que ejercen las relaciones jerárquicas en términos de poder, que buscan legitimar este tipo de vínculo desde la coerción, y que consisten en imponer una visión personal, no permitir cuestionar u obstaculizar la participación. Planteaban que, en esos casos, los y las docentes demostraron falta de empatía e incompreensión por la situación de sus estudiantes, y a la vez generaban sentimientos de malestar, desmotivación e inhibición para pensar, predisponiéndoles a realizar las tareas académicas, sólo por obligación.

Las expresiones vertidas estarían evidenciando que este tipo de relaciones, no ponen el acento en favorecer las condiciones para que se construya el aprendizaje de las y los estudiantes.

Por otra parte, las relaciones pedagógicas basadas en la cordialidad, el respeto, el diálogo y la confianza mutua, que identificamos como relaciones pedagógicas de autoridad, han ejercido una influencia positiva sobre este grupo de estudiantes, no sólo en torno al saber formativo sino también en la construcción de sus identidades profesionales. Esto nos estaría demostrando que las relaciones pedagógicas de autoridad son fundamentales para el sostenimiento de sus trayectorias formativas, pues, el acompañamiento que realiza y la motivación que despierta un/una docente responsable, comprometido/a y apasionado/a, facilita el aprendizaje.

La significación otorgada a las relaciones que las y los estudiantes establecen con el saber formativo, es otro de los aspectos considerados en este estudio. Intentamos analizar las posibles correspondencias entre las modalidades de relaciones pedagógicas, las figuras de autoridad identificadas y los procesos que se orientan a obstaculizar o facilitar las relaciones de las y los estudiantes con el saber formativo.

A partir de la información brindada, pudimos advertir que, las relaciones pedagógicas en las que el/la docente ejercía poder, se asocian a la realización mecánica de las tareas académicas por parte de las y los estudiantes, sin la motivación necesaria para predisponerse a la comprensión y apropiarse del saber formativo. Se puede evidenciar que la relación establecida desde el poder, tiende a ordenar, o controlar, enseñando el conocimiento como algo desvinculado del sujeto, obstaculizando su apropiación por parte de quien aprende. En tanto que las relaciones pedagógicas de autoridad tienden a promover relaciones con el contenido, de manera distinta, al poner en juego el reconocimiento de las capacidades de aprender ese contenido, y desplegadas desde el acompañamiento.

También se indagó sobre la importancia concedida por las y los estudiantes, a las relaciones pedagógicas durante sus trayectorias educativas. En este aspecto, advertimos que todo el grupo concedió gran relevancia a las relaciones pedagógicas, destacando la importancia de la figura de autoridad que representa el/la docente. Además, se advierte sobre la necesidad de contar con la ayuda y el acompañamiento de las y los docentes, sostener las prácticas de estudio en las instancias de ingreso, permanencia y egreso en la universidad, y brindar las condiciones para favorecer sus procesos de aprendizaje mediando entre ellos/as y los saberes formativos de la carrera. Finalmente, a partir de estas interpretaciones realizadas a las respuestas del grupo de estudiantes, se profundizó el abordaje de la experiencia de algunos/as de los sujetos, a

través de sus narraciones. El propósito era comprender los sentidos de manera situada, para lo cual se integró la información obtenida en cada relato y en las entrevistas realizadas a las estudiantes.

En este punto, cabe considerar que, para el proceso de análisis de los datos, los estudios cualitativos consideran la subjetividad, permitiendo otorgar sentido a las expresiones, entendiendo la experiencia en términos de los sujetos y atendiendo a su singularidad. Las interpretaciones de las cuatro narraciones están en proceso de análisis en conjunto con las protagonistas. Por ello, este estudio, emplea la doble hermenéutica, con el fin de entender la problemática desde la perspectiva de los sujetos, otorgándoles significados y cargando de sentidos a sus dichos, mediante algunos tópicos teóricos, que lo nutren de conceptualizaciones. Así, el/la investigador/a interpreta la experiencia de los sujetos, que se hace presente en los relatos y en las respuestas que brindan a los interrogantes, expresando los sentidos construidos en torno a las relaciones pedagógicas de autoridad durante su formación universitaria. El relato original, se reconstruye como narración, articulando las voces de los sujetos estudiantes y de la investigadora, en la instancia de la entrevista en profundidad, se formulan y reformulan las preguntas con el fin de cotejar las consideraciones planteadas en el relato escrito, lo cual, a su vez, opera como una validación convergente.

Algunas reflexiones finales

Esta comunicación intentó configurar el actual proceso de abordaje de la problemática de las relaciones pedagógicas de autoridad, que se basa en las significaciones de los sujetos-estudiantes en el ámbito de la universidad. En este sentido, se consideraron diferentes aspectos de la investigación teniendo en cuenta los aportes teóricos, epistemológicos y metodológicos que se adoptan para llevar a cabo este estudio.

Advertimos que, como parte de las transformaciones socioculturales, económicas y políticas de los diferentes períodos históricos, se sustentaron concepciones en torno a la autoridad, que influyeron en el desarrollo del sistema educativo y en el modo de configurar las relaciones pedagógicas en las aulas.

Desde los resultados obtenidos hasta el momento, sobre los testimonios de los sujetos que forman parte del estudio, estamos en condiciones de afirmar que, en las prácticas educativas de la universidad, los y las estudiantes otorgan importancia a que se establezcan relaciones pedagógicas de autoridad. Esto evidencia que las relaciones pedagógicas basadas en la autoridad, y no en el ejercicio del poder, constituyen una condición necesaria para que la transmisión educativa tenga lugar. Es decir que, si lo

que se ejerce es poder o si la autoridad se encuentra cuestionada, se pone en cuestión las posibilidades de que el proceso educativo pueda desarrollarse.

Considerando los principios epistemológicos y metodológicos adoptados para este estudio, adoptamos la investigación narrativa, desde un enfoque interpretativo, para abordar la problemática de estudio, atendiendo a la complejidad que representan las relaciones intersubjetivas y la singularidad de las experiencias de cada sujeto.

Finalmente, este estudio trata de legitimar las voces y las miradas de los sujetos protagonistas de las situaciones educativas, a través de los relatos que develan los sentidos que producen, en este caso, las voces y miradas de jóvenes estudiantes universitarios/as en torno a las relaciones pedagógicas que protagonizan en el ámbito de la universidad pública.

Referencias

Abrate, A. y otros (2014). Acerca de la autoridad pedagógica en Escuelas Secundarias de Córdoba. Ponencia presentada en el *I Encuentro Internacional De Educación. Espacios de investigación y divulgación*. Octubre 2014, Tandil, Argentina.

Bárcena, J. y Mélich J. (2014) La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad. Ed. Paidós. España

Blanco, N. (2002) *Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en educación*. Málaga: Universidad de Málaga.

Brailovsky D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Buenos Aires: Ed. Noveduc.

Buchbinder, P (2017). Las universidades en la Argentina: una brevísima historia. *Revista Voces en el Fénix* N° 6. Recuperado en: <https://www.vocesenelfenix.com/content/las-universidades-en-la-argentina-una-rev%C3%ADsima-historia>

Charlot, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Montevideo: Trilce.

Connelly, F; Clandinin, D., (1995) Relatos de experiencias e Investigación Narrativa. En Larrosa, J. (Comp.) *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes.

Contrera, JD (2016) Relatos De Experiencia, En Busca De Un Saber Pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica, Salvador, v. 01, n. 01, p. 14-30, jan./abr. 2016*

Edward V. (1995) Las formas del conocimiento en el aula. En Rockwel E. y otros. *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

Falconi, O. (2004) Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? *Kairós, Revista de Temas Sociales. UNSL. Año 8. N° 14*.

Kornblit, A.L. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales: modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Mélich, L. (2005). La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVII, núm. 42, (mayo-agosto) 2005. 11-27*.

Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Rattero, K. (2016). Jóvenes y Escuela: Notas para pensar el vínculo pedagógico. *Ponencia de V Reunión Nacional de Investigadoras/es en Juventudes de Argentina "Juventudes en disputa. Permeabilidad y tensiones entre investigaciones y políticas"*. Rosario-Argentina.

Rosales, G. (2016). Autoridad y enseñanza en la universidad: de la constatación de la crisis a la búsqueda de nuevos procesos de autorización. En Voglliotti, A (Comp.) (2016) *Formación como gestión: Programa de innovación e investigación para el mejoramiento estratégico institucional en la Fac. de Ciencias Humanas UNRC*. Río Cuarto: Editorial UNIRIO.

Rosales, G. y Pereyra, S. (2018). La significación de la autoridad pedagógica en la reforma del 18: desafíos de su legado para la universidad actual. *Ponencia presentada en la Jornada Debates Contemporáneos sobre la Reforma Universitaria: la conmemoración del centenario y la situación actual*. Centro de Pensamiento Crítico "Pedro Paz" FCEJS-UNSL, Villa Mercedes, San Luis.

Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas. En: Alvarado, M. y De Oto, A. *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*. CABA: CLACSO.

Van Manen, M. (2010). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Editorial Paidós.

Marco educativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE (Ecuador) y su relación con la andragogía

Nancy Cecilia Tapia Paredes

Introducción

El trabajo de investigación que emprendemos es relevante en cuanto busca dar cumplimiento y vigencia a los principios filosóficos que dispone la Ley de Educación Superior, desde 2010, a toda la Universidad Ecuatoriana, razón por la cual, se encuentra en constante revisión curricular, haciendo énfasis en mayor pertinencia, actualidad y exigencia en la formación de profesionales críticos, reflexivos, autogestionarios y creativos, capaces de dar soluciones a los innumerables problemas que la sociedad enfrenta. Los resultados obtenidos en la investigación facilitarán el diseño, formulación e implantación de políticas y programas en el ámbito educativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, para la creación de una estructura académica para impulse a la implementación del modelo educativo con enfoque andragógico.

Como aspecto central de este estudio, mediante análisis comparativo, se determina el lugar y significación de la Andragogía en el Modelo Educativo y, sobre esa base evaluar la factibilidad crear una estructura académica en la Universidad, para dar soporte a la implementación de la Andragogía como estrategia metodológica de enseñanza y aprendizaje en la educación superior.

La presente investigación tiene como objetivo conocer los cambios predominantes, a través de la descripción exacta de procesos académicos y administrativos que ha vivido el Modelo Educativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, y su relación con la Andragogía, para la creación de una estructura académica.

En cuanto a su metodología, de los diferentes tipos de investigación descriptiva, para el presente estudio, se seleccionó el de Estudios de desarrollo o de crecimiento, porque "determinan no sólo las interrelaciones y el estado en que se hallan los fenómenos, sino también en los cambios que se producen en el transcurso del tiempo" (Meyer, 2006: 56). Además, permite realizar estudios de crecimiento y de tendencia. "Los estudios de crecimiento se refieren a la identificación de los diversos factores interrelacionados que influyen sobre el crecimiento en sus diferentes etapas", lo cual permite detallar las realidades de las personas, las situaciones, las actividades, el estado, y los cambios que se han producido en el transcurso del tiempo de vigencia del Modelo Educativo de la Universidad.

Este estudio de crecimiento ha permitido la identificación de los diversos factores interrelacionados que influyen sobre la evolución del Modelo Educativo y el

aparecimiento de propuestas metodológicas, como el caso de la Andragogía, permiten el crecimiento en sus diferentes etapas, además de saber en qué momento se tornan observables los diversos aspectos y cuándo surgen, permanecen estacionarios, alcanzan su desarrollo óptimo y, finalmente, decaen, para de nuevo empezar.

El modelo educativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE

Concepto

El Modelo Educativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, es un documento general, teórico y metodológico en el que se declaran los fundamentos legales, institucionales, teóricos epistemológicos y curriculares que sustentan los procesos educativos, para cumplir con la Misión, alcanzar la Visión y otorgar sentido de identidad y compromiso a los miembros de la comunidad universitaria, y en relación directa con los objetivos sustantivos de la educación superior: Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad, las cuales se articulan con las Dimensiones del Modelo Educativo para su operacionalización en las mallas curriculares de las carreras que oferta.

Evolución

En el año 2005, se formula el primer Modelo Educativo de la, entonces Escuela Politécnica del Ejército (ESPE), el mismo fue pensado como una estrategia para potenciar desde los diseños curriculares de las carreras, en tanto favorecía el desarrollo de las competencias profesionales. De allí su denominación como Modelo Educativo con enfoque de competencias.

Como estructura viviente, un modelo educativo evoluciona y envejece, por lo tanto, requiere ser renovado y actualizado, primero porque la Misión ha cambiado desde el momento en que dejó de ser ESPE, para transformarse en Universidad de las Fuerzas Armadas, y segundo, por la nueva estructura de la Universidad ecuatoriana, dispuesta en la Constitución (Congreso Nacional, 2008) y en la Ley Orgánica de Educación Superior (Congreso Nacional, 2010) y en los Reglamentos pertinentes.

Estos marcos normativos obligan a la educación en general, a proponer respuestas a los problemas y a las necesidades que se enfrenta la sociedad del siglo XXI. Para ello, se recopilan toda la experiencia acumulada en estos años de implementación del Modelo con enfoque de competencias, así como, los saberes desarrollados por las áreas de conocimiento de las carreras, las capacidades de acción e interacción, para generar un modelo que integre saberes, acciones, de vinculación social y de autoconocimiento, desde una perspectiva integral, holística, dinámica.

En el marco de la nueva Misión de la ahora, Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, el Modelo Educativo se convierte en una estrategia teórica – metodológica y guía básica que orienta tanto el proceso de integración de las funciones sustantivas de la Educación Superior: Docencia, Investigación y Vinculación con la Sociedad, como en la planificación en el aula, mediante el establecimiento de un conjunto de lineamientos filosóficos, pedagógicos, andragógicos, organizacionales que orientan el proceso de enseñanza---aprendizaje, así como, el quehacer de los actores de la comunidad universitaria.

La metodología de Modelo Educativo permite la materialización de la Misión Institucional, a través de la elaboración, ejecución y evaluación de los diseños y rediseños curriculares de las carreras y programas de posgrado para generar y gestionar el conocimiento, como respuesta integradora a los retos planteados en la Constitución de la República, Leyes y Reglamentos de la Educación Superior y ser el motor del desarrollo del país.

Lo anterior, obliga a la Universidad a potenciar las capacidades de cada estudiante, a partir de las exigencias de la sociedad del conocimiento que demanda integrar la teoría a la práctica en forma inter y transdisciplinar a nivel de aula y fuera de ella; y del un marco general teórico y metodológico andragógico que subyace en el presente Modelo. Es así, como el Modelo Educativo se actualiza de acuerdo a las políticas de los organismos de control de la educación superior, políticas institucionales, perfiles profesionales y las características de sus principales actores: estudiantes y docentes, pretendiendo contar con un documento claro y conciso que facilite su aplicación y sirva de guía en la creación, evaluación y actualización de currículos y programas centrados en el estudiante, constituyéndose en una trascendente aportación derivada de la participación de las comisiones de docentes y autoridades que oportunamente colaboraron en su diseño.

Hay conciencia del reto que significa su ejecución en cada carrera y programa que oferta la Universidad, en base a la experiencia y lecciones aprendidas que hoy se están fortaleciendo, en procura de mejorar la calidad de educación de la Universidad.

Estructura del modelo educativo

El Modelo Educativo de la Universidad se estructura por 3 Dimensiones que constituyen Unidades Académicas separadas por cuestiones didácticas pero que en conjunto forman un todo, para contribuir al logro de las funciones sustantivas de la Educación Superior.

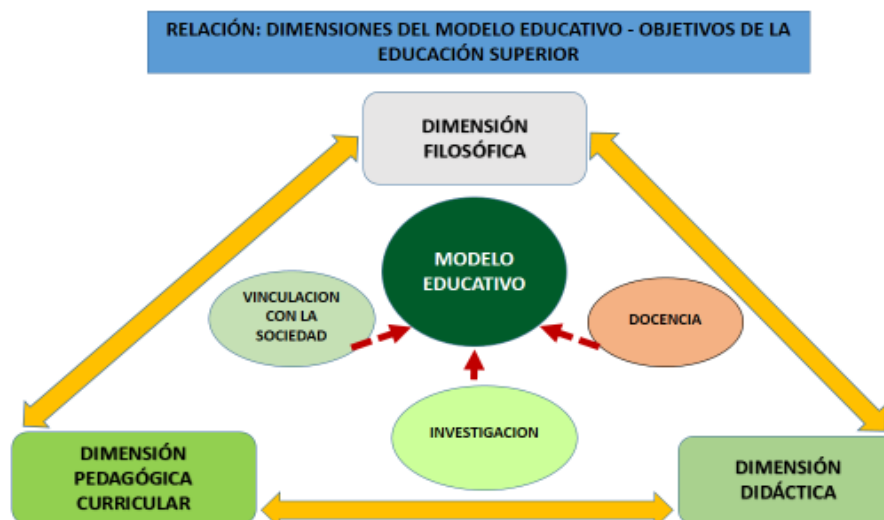


Ilustración 1 - Dimensiones del Modelo Educativo (UFA-ESPE, 2015b)

Dimensión filosófica

La Dimensión filosófica identifica al profesional que la Universidad desea formar. A través de ella se desenvuelven los conceptos sobre los cuales se construye su sustancia, expresada en la definición de sus deberes. De tal forma, la preceptiva filosófica se concreta en aspectos prácticos, que pueden seguirse y evaluarse.

Responde a la Pregunta:

Esta Dimensión operacionaliza la Misión Institucional, a partir de leyes, reglamentos nacionales, referentes teóricos y epistemológicos que fundamentan los diseños curriculares de las carreras de los profesionales que se quiere formar.

Los elementos de esta Dimensión son los fundamentos teórico - filosóficos, que orientan la educación superior del país, en general y cada universidad, las particulariza, a partir de lo que expresa su Misión, traducidas en las mallas curriculares de las carreras que se ofertan y su operacionalización en el aula, mediante un proceso académico integral con la participación de todos los elementos de la comunidad universitaria.

FILOSOFÍA INSTITUCIONAL (PLANIFICACIÓN ESTRATÉGICA)	FUNDAMENTACIÓN LEGAL DEL MODELO EDUCATIVO	FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL MODELO EDUCATIVO	COMUNIDAD UNIVERSITARIA
Misión y Visión	Constitución de la República	Fundamentación Epistemológica	Autoridades militares universitarias
Valores institucionales	Ley Orgánica de Educación Superior	Teoría de la Complejidad	Estudiantes
Dominios Institucionales	Reglamento de Régimen Académico	Teoría Constructivista	Docentes con formación de cuarto nivel

Oferta académica a partir de los Campos del Conocimiento	Reglamento interno de la Universidad		Administrativos
Modalidades y niveles de Formación	Normativa de la Modalidad Dual.		Personal de servicios

Ilustración 2 - Dimensión Filosófica (UFA-ESPE, 2015b)

Dimensión pedagógica curricular

Es el espacio de encuentro, desarrollo y concreción cotidiana de la Misión de la Universidad, entre alumnos y docentes a partir de la propuesta curricular de las carreras. Esta Dimensión enuncia como referencia, la adopción de teorías pedagógicas: La Complejidad para esta Dimensión y el Constructivismo y la Andragogía para la Dimensión Didáctica.

Una de las razones, por las cuales han sido seleccionadas es porque estas teorías están asociadas a las potencialidades de los objetivos sustantivos de la Universidad, y por la necesidad de un nuevo paradigma emergente en educación, los diseños curriculares de las carreras de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, deben evolucionar al igual que su modelo educativo de una organización fragmentada y dividida en materias y disciplinas, hacia una concepción más orgánica, comprehensiva y holista, que la encontramos en la Complejidad. Al respecto dice Edgar Morin:

El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas, y es la que ha imposibilitado aprehender eso que significa ser humano. (Morin, 2000: 14)

Los currículos de la universidad deben nacer integrados, estructurados y cada uno con su identidad compleja. Es decir, no es suficiente con elaborar proyectos curriculares con ejes transversales para tratar de unificar lo que ha sido separado, sino que estos deben responder a la educación del futuro a las nuevas realidades de la actualidad,

Un diseño curricular integrado en su origen, busca además, interrelacionar las diversas dimensiones del currículo e interconectar disciplinas y contenidos, para favorecer el pensamiento complejo y la visión transdisciplinar en las nuevas generaciones, la aptitud para percibir las globalidades y para organizar el conocimiento de forma integrada.

Ciertamente no es suficiente con decir es necesario conectar, para que se produzca la conexión; para conectar se necesitan conceptos, ideas y lo que yo llamo operadores de conexión. Y una de las primeras ideas necesarias, es la de sistema. (Morin, 2000: 4)

El Modelo Educativo de la Universidad, formula los lineamientos metodológico para hacer de sus diseños curriculares: sistémicos, integrales y coherentes, procurando estimular el pensamiento complejo, en la interrelación de los contenidos disciplinares,

que lleve al estudiante a aprender sobre la diversidad y la unidad de la condición humana, lo cual implica, establecer diálogos con y entre todas las ciencias para asumir una conciencia planetaria, conocer la historia y la complejidad de las diversas realidades y las implicaciones globales de la crisis planetaria. En palabras del mismo Edgar Morin “Hay que aprender a navegar en el océano de las incertidumbres a través de los archipiélagos de las certezas” (Morin, 2000: 15). Sin duda, son ideales muy elevados, pero será así la universidad del futuro.

 ESTUDIANTES	 DISEÑO CURRICULAR	 DOCENTES
Características del estudiante	Organización Curricular	Perfil del Docente
Perfil de ingreso	Características del currículo de la universidad desde el enfoque de la complejidad	Rol del docente
Perfil de egreso	Características del currículo de la universidad desde el enfoque de la complejidad	Desarrollo profesional del docente
Perfil profesional	MODELO DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD	Gestión Educativa
Competencias	MODELO DE INVESTIGACIÓN	Capacitación docente
Resultados de Aprendizaje	SISTEMA DE EVALUACIÓN INTEGRAL DE LA UNIVERSIDAD	

Ilustración 3 - Dimensión Pedagógica Curricular (UFA-ESPE, 2015b)

Dimensión didáctica

En el Modelo Educativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, el Constructivismo se expone como un modelo de enseñanza/aprendizaje (E/A) en el aula, es decir, forma parte, conjuntamente con la Andragogía, de la metodología que permite la operacionalización de la Misión de la Universidad, puesto que esta teoría aporta apoyando la investigación-acción y el trabajo en grupo. El modelo ayuda a llevar a efecto una implementación e innovación en el aula necesaria para provocar el cambio conceptual que exige el aprendizaje significativo, que partiendo desde la detección de ideas previas de los alumnos hasta la evaluación y apoyado en la investigación acción puedan resolver los problemas prácticos que surjan a lo largo del proceso.

Tiene que ver con la operacionalización de todo el soporte filosófico y metodológico expresado en las dos Dimensiones anteriores. Hace referencia al papel del maestro

como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para que contribuyan al desarrollo de su propio conocimiento. Por lo tanto, colocan a los docentes de la Universidad ante el reto de reforzar la planificación de la docencia mediante actividades didácticas que faciliten el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Al trabajar en las aulas universitarias con un enfoque constructivista, el docente es el mediador y guía de los procesos cognitivos de los estudiantes, de forma dinámica e interactiva con el fin de enriquecer e incorporar formación para la creación de esquemas mentales cada vez más ricos y complejos, y es precisamente aquí en donde los dos enfoques teóricos se integran y la Andragogía aporta con su metodología al logro de esa educación de calidad que la Universidad aspira alcanzar.

Todo lo anterior, sin duda sigue siendo "teórica" para el docente que conoce lo que debe hacer, pero le hace falta lo más importante y es esta Dimensión que responde esa pregunta ¿con qué voy a formar a ese profesional?

La respuesta es: con todos los materiales e instrumentos creados en el modelo educativo, para que el docente pueda planificar, ejecutar, implementar y evaluar en el aula, el aprendizaje de los estudiantes, mediante un proceso sistémico de integración y secuenciación entre todos los elementos de la dimensión, en cual, la Andragogía adquiere doble presencia: 1) como una estrategia metodológica y 2) como teoría de los fundamentos del aprendizaje adulto.

PROGRAMA ANALÍTICO DE ASIGNATURA	SÍLABO	CARPETA DOCENTE	PORTAFOLIO ESTUDIANTIL
Concepto	Concepto	Concepto	Concepto
Planificación del programa analítico por carrera	Planificación del sílabo de la asignatura	Planificación de la carpeta docente	Planificación del portafolio estudiantil
Seguimiento del programa analítico	Seguimiento del sílabo de asignatura	Seguimiento de la carpeta docente	Seguimiento del portafolio estudiantil
Evaluación del programa analítico	Evaluación del sílabo de la asignatura	Evaluación de la carpeta docente	Evaluación del portafolio estudiantil

Ilustración 4- Dimensión Didáctica (UFA-ESPE, 2015b)

Análisis del lugar y significación de la andragogía en el marco referencial del modelo

Este análisis tiene la finalidad de identificar aquellos elementos que conforman el Modelo Educativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas y que guardan alguna relación con la Andragogía, ya sea como parte de su fundamento legal, o metodológico.

En el primer caso, para que la propuesta de creación de una estructura académica andragógica sea obligatoria y en el segundo su implementación sea como una estrategia de aprendizaje y evaluación en el aula universitaria, con la que deberán trabajar todos los docentes de la Universidad.

La Dimensión Filosófica identifica al ser humano que la Universidad desea formar. A través de ella se desenvuelven los conceptos sobre los cuales se construye su sustancia, expresada en la definición de sus deberes. De tal forma, la preceptiva filosófica se concreta en aspectos prácticos, que pueden seguirse y evaluarse. Es en esta Dimensión en donde se determina el ser de la Universidad y por esa razón aborda los temas esenciales del pensamiento axiológico y teleológico de la institución, con el propósito de que en ellos se refleje el compromiso moral de la Universidad para consigo misma y el de sus miembros.,

En esta dimensión se puede observar la relación entre Epistemología y Currículo, la misma que se da en el hecho de explicar qué es el currículo y qué valor poseen cada una de las disciplinas que lo componen, buscando su razón de ser como conjunto, y la forma cómo deberán ser enseñadas en el aula de clases, y es precisamente en el cómo?, que hace su aporte la Andragogía, contribuyendo a formar ese profesional íntegro que la Universidad pregona en su Misión Institucional.

El elemento más importante para el Modelo Educativo lo constituye la Misión Institucional, que declara:

Formar académicos, profesionales e investigadores de excelencia, creativos, humanistas, con capacidad de liderazgo, pensamiento crítico y alta conciencia ciudadana; generar, aplicar y transferir el conocimiento; y, proporcionar e implementar alternativas de solución a los problemas del país, acordes con el Plan Nacional del Desarrollo. (UFA-ESPE, 2015b: 13)

Se puede observar que en esta declaración no se menciona al término Andragogía, sin embargo, profesionales, creativos, humanistas, con pensamiento crítico y alta conciencia ciudadana; son resultados subsecuentes de la aplicación de estrategias con enfoque andragógico.

La Visión de la Universidad complementa los anhelos de la Misión y sin duda, estos serán verificables, cuando se logren ver los resultados a través de problemas institucionales, locales, nacionales, ya solucionados, como consecuencia del desarrollo del conocimiento y verificar en la práctica a los nuevos profesionales formados bajo los preceptos de la educación integral y que son consecuencia de la nueva forma de educación que se imparte en las carreras que oferta la Institución.

Otro elemento muy importante de esta Dimensión, es el Marco Legal, que sustenta al Modelo de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, es similar al desarrollado en

el estudio No 1 de esta investigación, cuyo objetivo fue identificar de la normativa legal que sustente la posibilidad de implementar la Andragogía, como estrategia didáctica de enseñanza aprendizaje, en las Universidades a nivel nacional, de los cuales se derivan las siguientes normativas (Tapia, 2018): Constitución de la República (Congreso Nacional, 2008), Ley Orgánica de Educación Superior (Asamblea Nacional, 2010), Reglamento de Régimen Académico (CES, 2014), Reglamento de Régimen Interno (UFA - ESPE, 2015a), Modelo Educativo de la Universidad (UFA - ESPE, 2015b).

Fundamento teórico

Este elemento es muy importante en la relación Modelo Educativo- Andragogía, puesto que se constituye en la fuente en donde se originan las disciplinas científicas y contribuye a la búsqueda de su estructura interna, su constructo y su concepción (Coll, 1987).

Asimismo, la comprensión de cómo se forja históricamente el conocimiento científico, ha asumido habitualmente una correspondencia con una determinada manera de comprender cómo son los procesos de aprendizaje en los estudiantes universitarios; de tal forma que a partir de la intersección de ambos componentes se diseñan y desarrollan estrategias de enseñanza y de aprendizaje especializados para este grupo de estudiantes, es aquí en donde la Andragogía entra a trabajar en su totalidad, con las teorías que la diferencian: Teoría de la complejidad y Teoría Constructivista

De la Teoría de la Complejidad, el Modelo Educativo de la Universidad recoge los postulados concebidos por (Morin, 2000), como un tejido de eventos, de acciones, interacciones, retroacciones y determinaciones que constituyen el mundo fenoménico. Presta atención al estudio de los "sistemas complejos" entendidos como aquellos objetos, fenómenos y procesos determinados que presentan las características, las cualidades o particularidades que han ayudado a construir el fundamento teórico de los diseños curriculares en su Dimensión Pedagógica – Curricular y que tienen relación con la Heterogeneidad de las diferentes partes que conforman los proyectos curriculares, que están influidos por estudios de pertinencia y demanda de las carreras.

Este hecho permite comprender, que la teoría de la complejidad, dentro del modelo educativo, asume una filosofía que sustentada en bases científicas, rechaza todo modo simplificador de abordar el estudio del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, mediante procesos complejos. El papel de la Andragogía, es ser una herramienta metodológica importante al asumir posturas y procedimientos sustentados en el aprendizaje de los adultos.

De la Teoría Constructivista, se toma un principio básico para la Andragogía, que es posible implementar, el aprender haciendo y que se la aplica en la práctica de aula, adaptándole a las necesidades y requerimientos de la materia y el campo de la materia que se esté trabajando en las clases universitarias, descartando de a poco las clases magistrales, y dando lugar al trabajo en equipo, en la implementación de los modalidad Dual (Teoría 50% - Práctica 50%), a fin de alcanzar verdaderos aprendizajes significativos, para lo cual, la Andragogía provee una cantidad de estrategias metodológicas, dependiendo del tipo, clase y modalidad de estudio (CES, 2016).

Finalmente se puede concluir que el término Andragogía es mucho más explícito en los fundamentos Legal y sobre todo en el Teórico, que es en donde se puede demostrar la vinculación directa entre las teorías que fundamentan al Modelo Educativo de la Universidad.

Dimensión pedagógica curricular

Hace referencia a los propósitos y a los contenidos de la enseñanza, a la concepción de alumno y del docente, del aprendizaje, de la relación pedagógica, andragógica y curricular; de la confirmación del vínculo con el conocimiento, y las estrategias didácticas y a la evaluación, por lo tanto, su relación va siendo más bien teórica y de soporte en la planificación curricular.

El Modelo Educativo de la Universidad, centra su razón de ser en el estudiante pues es la persona en la que se deben desarrollar actitudes y habilidades de auto-gestión, de auto-dirección, de trabajo autónomo e independiente, para que sea capaz de construir responsablemente, su propio proyecto de vida.

El Modelo Educativo, considera 3 perfiles: perfil de ingreso, perfil de formación y perfil de egreso, los cuales, están centrados en sus características y necesidades, es decir, orientados a personas que de acuerdo con la clasificación etaria, les corresponde ubicarse como adultos jóvenes. Una de esas características es que se relacionan directamente con la Andragogía desde su misma formulación y ponen énfasis en las áreas de conocimiento que forman parte de las carreras, habilidades para identificar problemas relacionados con el campo laboral, analizar las situaciones que los producen y buscar soluciones, y capacidad para comunicarse entre otras competencias..

El perfil del docente se encuentra sumergido en un nuevo enfoque, el aprendizaje centrado en el estudiante, lo que exige renovar el papel del profesorado, mediante el desarrollo de un conjunto de competencias y el reconocimiento de la multiplicidad de funciones como parte fundamental del perfil docente actual, para llevar a cabo la tarea de guiar al estudiante hacia la adquisición y desarrollo de competencias que le permitan

desenvolverse en situaciones tanto personales como profesionales. De esta manera, el docente asume el nuevo rol y la responsabilidad del proceso. Características fundamentales de la Andragogía.

En este perfil se declara el perfil del andragogo, quien es un facilitador del aprendizaje, que planifica y ejecuta actividades interesantes, pertinentes y oportunas, en forma autónoma y mediante el trabajo en equipo, además de tener experiencia acumulada que le permite construir el andamiaje por el que habrá de recorrer para los nuevos aprendizajes y que constituye otro de los principios básicos de la Andragogía.

El diseño curricular se centra en el estudiante; como protagonista de su propio desarrollo, en el nuevo rol del docente como guía y facilitador del aprendizaje y en Currículos pertinentes que orientan de manera específica su implementación, por lo tanto, se puede considerar a la Andragogía como un eje transversal, como se puede observar cruza por todos los niveles curriculares y llega al aula donde finalmente se operacionaliza.

Tanto la organización curricular como el currículo van de la mano, es por esa razón que se observa que el Modelo Educativo tiene como característica la contextualización y pertinencia de la producción del conocimiento y sus aprendizajes. La configuración de ambientes de aprendizaje centrados en la comunicación y la interacción, La visibilización del proyecto de vida de los estudiantes y profesores, mediante un proceso de integralidad entre todos sus elementos hacia una meta común que es la educación integral.

Es ahí en donde la Andragogía puede, y de hecho lo es, una estrategia transversal que recorre por todos los niveles curriculares apoyando y orientando en cada uno. En ese recorrido llega a momentos y elementos que son más requeridos de la Andragogía como se ve en el macro currículo, en leyes y reglamentos en el meso currículo al momento de diseñar las carreras y planificaciones y en el micro currículo su operacionalización en todos los elementos, pero es una característica muy importantes puesto que si la tenemos como referente legal, institucional o curricular, significa que ayuda y guía la planificación , la implementación y la evaluación del currículo con la utilización de las estrategias metodológicas específicas.

En los niveles de concreción curricular, es en donde se observa la incidencia de la Andragogía:

- Nivel Macro curricular. Este nivel se relaciona con el contexto, normativas, enfoque filosófico, para su implementación.
- Nivel Meso curricular, en donde se relacionan los actores educativos, utiliza como instrumento el plan de estudios y la malla curricular y

- Nivel Micro curricular, nivel en el que se cierra el ciclo de planificación curricular con el Sílabo institucional por resultados de aprendizaje, integrado con el sistema informático universitario.

El modelo de vinculación con la colectividad comprende el conjunto de programas, actividades, cursos de educación continua y servicios gratuitos que las Instituciones del Sistema de Educación Superior realizan en beneficio de la comunidad y que son guiados por el personal académico y en los cuales participan los estudiantes.

Por su parte, el modelo de investigación busca dar respuesta a las tres funciones sustantivas de la Universidad, se estructura el Modelo de Investigación de la Universidad, el mismo que se estructura a partir de tres componentes: investigación formativa, investigación aplicada y articulación entre las dos investigaciones, sin duda que este tipo de formación requiere de estrategias metodológicas andragógicas pero sobre todo, la relación teoría práctica es la principal característica de la Andragogía.

Finalmente, para la Universidad es importante contar con un sistema interno de evaluación de los aprendizajes, el mismo que permitirá la valoración integral de las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos por los estudiantes, en forma permanente y utilizando medios, herramientas, recursos, instrumentos y ambientes, que sean desarrollados, aplicados y retroalimentados durante el desarrollo de las actividades de los componentes del aprendizaje: docencia, aplicación y experimentación de los aprendizajes y trabajo autónomo, puesto que es el medio por el cual se pueden ver los resultados y proponer proyectos de mejora y tomar decisiones académicas.

El sistema de evaluación Integral con enfoque andragógico, no se refiere únicamente a evaluar el logro estudiantil, sino también a la evaluación de todo el proceso educativo, en interrelación con los objetivos, experiencias de aprendizaje y evaluación estudiantil; por tanto, las posibilidades de evaluar el sistema dicen de la relación con la evaluación de objetivos, de los docentes, de los factores que influyen en el proceso (textos, establecimientos, padres, etc.) directores de departamento, carreras, unidades, ambiente, características personales de los alumnos — como autoestima, influencia familiar, condiciones de vida, gasto en educación, y de esta manera, confrontar los diversos factores que influyen en su rendimiento.

Dimensión didáctica

La principal característica de la Dimensión Didáctica es la operacionalización en el aula de la teoría y su aplicación en la praxis andragógica, los que a su vez promueven el desarrollo de un profesional formado y sensibilizado ante los cambios que demanda el mundo postmoderno. La Dimensión Didáctica, comprende el conjunto de Planificaciones

de Curso y de Aula, en las que se hacen constar los elementos que forman parte del micro currículo, siendo su principal representante, el sílabo, toda vez que en esta planificación, se encuentran descritos los elementos del proceso de enseñanza aprendizaje, sean estos contenidos, objetivos, actividades, recursos, estrategias metodológicas, todo en estrecha relación con los logros de aprendizaje que se espera alcanzar con los estudiantes, a partir de la guía y orientación de los docentes.

Los elementos de la dimensión didáctica son:

El Programa Analítico de Asignatura es el documento que proporciona información al estudiante, sobre los contenidos mínimos de aprendizaje que deben ser tratados a lo largo del período académico y que fueron previamente aprobados en el Proyecto Curricular de la Carrera en los Programas Sintéticos, los cuales son tomados en consideración al momento de la planificación del sílabo.

El Sílabo es un programa detallado de estudios y su elaboración lo realizan el grupo de docentes que pertenecen a la misma área de conocimiento. Su diseño se centra en el principio andragógico que es el trabajo en equipo de los docentes que conocen del tema, que lo discuten, analizan, a diferencia de lo que antes hacía un único docente, que sabía todo y el estudiante solo recepta.

Pero sin duda, el sello que distingue al Modelo Educativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas es la propuesta de Estrategias Metodológicas con Enfoque Andragógico que lo acompañan en su implementación en el aula universitaria, fundamentadas en las bases andragógicas, las cuales procuran el desarrollo integral de los estudiantes a partir de una relación horizontal, es decir, una relación entre iguales, una interacción de actitudes, responsabilidades, compromisos para el logro de resultados y objetivos en igualdad de condiciones tanto del participante (alumno) como el facilitador (docente), lo cual se relaciona directamente con el concepto de Andragogía, como la disciplina educativa que trata de comprender a los adultos desde todos sus componentes humanos, es decir como un ser psicológico, biológico y social, transformándose en una alternativa orientada a la educación de adultos que desde el punto de vista didáctico y como un proceso metodológico genera posiciones horizontales y de participación fundamentadas por el hecho del poder compartido.

Si la enseñanza, tiene un enfoque andragógico, la evaluación del aprendizaje, también es igual, y debe estar fundamentada en principios de la evaluación de la educación de adultos: permanente, progresiva, práctica, crítica, analítica y flexible (Adam, 1990).

El Modelo Educativo de la Universidad, verifica el aprendizaje a partir de los resultados y una forma de hacerlo es a través del Portafolio Estudiantil como recurso de evaluación. De acuerdo con la estructura de la Universidad, corresponde a la Unidad de Desarrollo

Educativo UDE, y dentro de esta generar procesos de capacitación en docencia universitaria con enfoque andragógico,

Revisados los elementos de la Dimensión Didáctica del Modelo Educativo de la Universidad, se concluye que los mismos guardan relación directa con la propuesta del cambio de paradigma, puesto que, todos sus elementos se centran en torno al aprendizaje de los estudiantes. No hay elemento que no considere esta característica del estudiante universitario, sino que además se considera la estructura psicológica, biológica y social por la que atraviesa el adulto en situación de aprendizaje, lo cual garantizan una formación profesional integral, teniendo como eje una metodología especialmente pensada para este tipo de estudiantes como lo es la Andragógica.

Luego del análisis por separado de cada una de las Dimensiones, van surgiendo algunas necesidades académicas que de no considerarlas, no será posible la implementación de la Andragogía en el Aula, y que tiene que ver con una estructura legal que sustente su implementación y académica, que permita su seguimiento y evaluación. Y es consecuencia de este análisis revisar la posibilidad de crear una Unidad Académica Andragógica dentro de la Universidad.

Conclusiones en relación con la creación de la unidad académica de andragogía

Si bien es cierto el Modelo Educativo no declara en forma explícita la necesidad de una estructura académica, para que desde allí se desarrolle la Andragogía como fundamento teórico y/o estrategia metodológica y lo esto significa. Sin embargo, es el mismo Modelo que recomienda algunas acciones de tipo académico para llevar adelante este proceso de creación dentro de la Universidad, por su importancia y aporte a la formación de profesionales que es el tema de la presente investigación, siendo este análisis, uno de sus estudios. Entre sus recomendaciones principales se encuentran:

- Evaluar los proyectos integradores de los diseños de las carreras que oferta la Universidad, teniendo como antecedente las estrategias y experiencias aprendidas en los diseños y rediseños de las carreras que se ofertan.
- Traducir las políticas del Modelo Educativo en líneas de acción que determinen sus efectos en la estructura programática de la Universidad de las Fuerzas Armadas, garantizando su expresión y viabilidad financieras.
- Identificar las actividades que las Comisiones Curriculares deben desarrollar a fin de alcanzar una mayor eficiencia en el logro de los objetivos del seguimiento, evaluación y acreditación de las carreras y la influencia de la Andragogía en las mismas.

- Consolidar y desarrollar el Plan de capacitación y actualización Docente de la Universidad, con alcance en todos los niveles y modalidades educativas, ofertando el Módulo de Andragogía como obligatorios a todos los docentes nuevos.
- Reformular la normatividad institucional, conforme a las prioridades que exige la instrumentación del Modelo Educativo, a fin de dar cabida a la Estructura Académica Andragógica.
- Optimizar y fortalecer las técnicas de información y comunicación, para conferir el enfoque de medios tecnológicos avanzados a los materiales y soportes didácticos, tanto de respaldo a la enseñanza y el aprendizaje como para el trabajo autónomo de docentes y estudiantes y que son requeridos por las estrategias andragógicas.
- Acompañar y orientar la implementación de los diseños y rediseños curriculares de las Carreras de la Universidad.
- Planificar actividades de innovación de acuerdo con los postulados metodológicos del Modelo Educativo
- Diseñar cursos y capacitar en temas relacionados con estrategias metodológicas andragógicas exigidas por el Modelo Educativo
- Acompañar y hacer seguimiento a los procesos pedagógicos y de gestión de la dimensión pedagógica Curricular.
- Acompañar y hacer seguimiento a los procesos de gestión de la dimensión Didáctica.
- Desarrollar e implementar la retroalimentación de procesos evaluados
- Procesar e informar permanentemente los resultados para la toma de decisiones a nivel Institucional

Utilizar la Rúbrica como herramienta de evaluación de los procesos académicos del Modelo Educativo

- Para lo cual, el nuevo Modelo Educativo debe contar con una base administrativa que lo sustente y dé soporte a su implementación.
- Contar con personal especializado y con experiencia en docencia y poseedores de competencias andragógicas y específicas en currículo para implementar el modelo
- Conformar la Estructura Académica Andragógica, sobre la base de la Teoría proporcionada por la Teoría Administrativa y las exigencias del Modelo Educativo, para conformar con profesionales poseedores de perfiles profesionales adecuados a las necesidades

Finalmente se puede concluir que el terreno está listo en su parte metodológica y en la administrativa, también tendrá acogida, toda vez que el Modelo Educativo fue aprobado por el Consejo Académico de la Universidad y a lo largo del mismo en forma conceptual,

legal, y didáctica consideran a la Andragogía como la Metodología que hará posible formar al profesional para la vida egresado de esta Universidad.

Referencias

- Adam, F. (1990). Educación de Adultos en América Latina. Caracas. INSTIA.
- Congreso Nacional (2008). *Constitución Política del Ecuador*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Congreso nacional (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- CES-Consejo de Educación Superior (2014). *Reglamento de Régimen Académico*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- CES-Consejo de Educación Superior (2016). *Normativa de la Modalidad Dual*. Quito, Pichincha, Ecuador.
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículo*. Barcelona, Laia.
- Meyer, D. (2006). Estrategia de la Investigación Descriptiva. *Manual de Técnica de la Investigación Educativa*, 10-25.
- Morín, Edgar (2000). *El pensamiento Complejo*. Madrid: Gedisa.
- Tapia, N (2018) Modelo Educativo de la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. Quito Ecuador Editorial Politécnica
- UFA-ESPE (2015a). Reglamento de Régimen Interno. Quito, Pichincha, Ecuador.
- UFA-ESPE (2015b). *Modelo Educativo de la Universidad*. Quito, Pichincha, Ecuador.

Apartado 3: Educación y fábricas recuperadas

Dispositivos de formación en una fábrica sin patrón. Aportes metodológicos para la realización de estudios sobre comercialización de productos

Walter Olguin

1. Introducción

Este trabajo tiene como objetivo reconstruir un dispositivo de formación llevado a cabo en la cooperativa INDIEL de la ciudad de San Luis durante el año 2013.

Esta reconstrucción es parte de una indagación general que tiene como propósito reconstruir los dispositivos de formación puestos en práctica en dos fábricas de la Provincia de San Luis, durante sus procesos de recuperación por parte de los trabajadores y analizar las huellas subjetivas que estos dispositivos pudieron haber dejado en términos de alfabetización política. Las fábricas tomadas como objeto de estudio son la cooperativa INDIEL de la ciudad de San Luis y la cooperativa CUPS de la localidad de Concarán. Esta indagación se realizó desde una perspectiva cualitativa de la investigación científica (Valles, 1999) y se utilizó como estrategia metodológica el estudio de caso (Stake, 2005). Se tomaron como unidades de información a los trabajadores y trabajadoras que participaron de las experiencias de formación y diversos materiales documentales que dieron cuenta de la puesta en práctica de estas instancias educativas. En el caso de INDIEL, la fábrica dejó de funcionar en el año 2016 después de cuatro años de trabajo cooperativo. El cierre dramático de esa unidad productiva dificultó la realización de entrevistas personales a los trabajadores de esta fábrica. La reconstrucción de estos dispositivos, entre ellos el que aquí se presenta, se realizó en base a fuentes documentales y registros escritos realizados por los propios trabajadores durante la realización de estas actividades formativas: convenios, resoluciones, proyectos, planificaciones, observaciones, informes y comunicaciones internas de la organización.

A los fines de la exposición de este trabajo, en un primer momento se retomarán algunos datos contextuales que aportan a comprender las circunstancias externas que condicionaron parte de la dinámica organizativa de esta fábrica recuperada, incluyendo las actividades de capacitación. La reconstrucción de este dispositivo, que tiene como punto central la realización de un taller destinado a un grupo de asociados de la cooperativa, se abordará en tres momentos: antes del taller, durante el taller y después del taller. Una vez descriptos cada uno de estos momentos, se analizará el dispositivo a los fines de identificar aquellos aspectos que promovieron alfabetización y subjetivación política en los trabajadores que participaron de esa instancia de formación. Para este análisis se recuperarán algunos aportes teóricos provenientes de perspectivas críticas en educación vinculadas a la producción de saberes (Guelman,

2012) articuladas con actuales conceptualizaciones sobre la política y lo político provenientes del campo de la filosofía política como Chantal Mouffe (2011) y Jaques Ranciere (2007).

2. Información para contextualizar la experiencia

INDIEL fue fundada el 10 de agosto de 1957 por capitalistas argentinos bajo la razón social de Martín Amato y Cía. S.A.I.C., en un local de Lomas del Mirador, La Matanza, provincia de Buenos Aires, dedicándose a la fabricación y comercialización de dínamos, arranques y reguladores de voltaje en el mercado de equipos originales. Los presidentes de esta compañía fueron Narciso Martín y Ángel Amato. (INDIEL, s.f.⁵⁹; Pantanetti, 2017). El surgimiento de esta fábrica de autopartes de origen nacional estuvo asociada al proyecto de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) del país que, con posterioridad a 1955, empezó a implementarse según los postulados desarrollistas. En 1958, con la Ley 14.780 de inversiones extranjeras, comienzan a radicarse en el país un importante número de terminales automotrices provenientes de EEUU y Europa a las cuales INDIEL abastecería. Ese mismo año, Joseph Lucas, un *holding* de capitales ingleses, compra el 66% de las acciones de Martín Amato. Con este nuevo accionista, se adquieren nuevos terrenos en La Matanza y comienza un desarrollo exponencial en la producción y venta de productos con estándares internacionales. A raíz de la “Promoción Industrial” iniciada en el año 1982 en la provincia de San Luis, LUCAS-INDIEL desembarca en esta ciudad en el año 1986, con la adquisición de tres plantas (A, B y C) en los parques industriales Norte y Sur.

Para Aizicson (2009), los regímenes de promoción industrial en Argentina significaron la consolidación de los grupos económicos concentrados vía transferencia de recursos por parte del Estado. Bajo la justificación de la expansión industrial y la reparación de las economías regionales, los capitales descentralizaron sus empresas instalando sedes en el interior del país, re localizando algunas líneas de producción en territorios con poca tradición industrial, mano de obra poco calificada y con baja conflictividad social. El Estado provincial participó activamente en garantizar las condiciones materiales para la radicación de las empresas y también las condiciones políticas a través de distintos mecanismos de disciplinamiento del movimiento de trabajadores.

En 1998, en el marco de un nuevo régimen de acumulación capitalista dirigido por el capital financiero y los postulados neoliberales, la transnacional Prestolite Electric, de Estados Unidos, compra el 99,7% del paquete accionario de la compañía y forma

⁵⁹La información fue extraída de la página web de INDIEL en el año 2016. Posteriormente dicha página fue dada de baja. La información puede ser cotejada en Pantanetti (2017).

Prestolite Indiel Argentina. En el 2004, Prestolite es adquirida por el fondo de inversión "First Atlantic Capital" (Diario La Nación, 2005). En el año 2012, en un momento de nueva recesión económica de Argentina, Prestolite Indiel fuga sus capitales del país y los trabajadores de La Matanza y de San Luis, deciden ocupar las plantas para defender sus puestos laborales. Al momento de la ocupación de las plantas, en San Luis había 250 trabajadores y 500 en La Matanza.

INDIEL, como la mayor parte de las fábricas recuperadas del país, adoptó la forma jurídica de cooperativa de trabajo (Ruggeri, 2017; Rebón 2016). Esta forma que habilita la gestión colectiva de los trabajadores de una empresa, implicó la adopción de una nueva estructura organizativa y el cumplimiento de un conjunto de requisitos necesarios para el acceso y la conservación este reconocimiento jurídico que otorga el Estado Nacional. A partir de su conformación como cooperativa, la fábrica pasó a regularse por un estatuto donde se establecieron, entre otras cosas, los mecanismos de participación de los asociados y la constitución de las autoridades, cuyo cuerpo ejecutivo pasa a ser el Consejo de Administración elegido por voto secreto de sus integrantes. En el caso de INDIEL, las listas de candidatos estaban conformadas mayoritariamente por trabajadores de Buenos Aires. De San Luis se incluyó a dos consejeros de un total de cinco. El Consejo de Administración con su presidencia funcionaba en La Matanza y las asambleas ordinarias eran convocadas en esa sede. Es decir, la conducción política de la cooperativa se ejercía desde La Matanza. La sede de San Luis tenía como autoridades a dos integrantes del Consejo de Administración que, aunque se manejaban con cierta autonomía para resolver problemas locales, eran orgánicos a las decisiones de Buenos Aires, donde eran minoría.

Para reconstruir los dispositivos de formación que se pusieron en práctica en la cooperativa, es importante ubicarlos al interior de una propuesta pedagógica que intentó llevarse a cabo de manera sistemática durante la cooperativización y que atravesó distintos momentos. Esta propuesta se concretó en la conformación del Departamento de Formación, Capacitación y Comunicación de INDIEL (DFCyC) a los cuatro meses de la ocupación de la fábrica.

El DFCyC fue una experiencia educativa llevada adelante por un grupo integrado por trabajadores de INDIEL, 250 docentes y estudiantes de las Facultades de Ciencias Humanas y Psicología de la UNSL e integrantes de la Central de Trabajadores Argentina. La participación en este espacio era voluntaria y estaba coordinada por dos trabajadores de INDIEL, elegidos entre esos voluntarios, con el aval de los consejeros locales.

El DFCyC intentó articular y dar un marco institucional a las distintas propuestas de capacitación que surgieron como necesidades en el interior de la fábrica sin patrón y en función de los valores cooperativistas que, al menos en lo formal, la fábrica había asumido.

La experiencia que sólo se realizó en la sede de San Luis tuvo una duración de cuatro años y atravesó por diferentes momentos cuyas particularidades estuvieron dadas por el vínculo a veces complementario y a veces contradictorio entre los trabajadores de esas tres organizaciones, INDIEL, UNSL y CTA. Según cual fuera la característica que tomaba este vínculo se pudo profundizar, ampliar, acotar, sostener o dejar de sostener las distintas instancias de formación. De manera un tanto arbitraria, podrían señalarse tres momentos que expresan la dinámica de un espacio de formación atravesado por fuerzas del orden de lo económico, lo político y lo ideológico: un momento de acercamiento solidario y militante, un momento de formalización y despliegue de las capacitaciones y un momento de repliegue de las propuestas formativas. Desde el DFCyC se realizaron cursos y talleres de comunicación, autogestión, cooperativismo, calidad, electrónica, sistemas de distribución, entre otros, así como charlas y talleres sobre Ley de Quiebras, fábricas recuperadas, etc. De estas actividades educativas, se eligió para reconstruir en este trabajo el “Taller aportes metodológicos para la realización de estudios sobre comercialización de productos”.

3. El dispositivo de formación

*“Compañeros no es momento de bajar los brazos porque los comerciantes nos están esperando y su clientela sigue pidiendo INDIEL sin cuestionar nada.”
Sonia y Mario, trabajadores de INDIEL, San Luis.*

3.1 Antes del Taller

Durante el año 2013, la coordinadora del Departamento de Formación y Capacitación de INDIEL solicitó juntarse con los docentes y estudiantes de la UNSL para conversar acerca de las posibilidades de hacer una nueva capacitación en la fábrica. Aceptamos la invitación y quedamos de reunirnos en la universidad. En esta reunión nos planteó que había malestar en la fábrica porque no había mucha producción y los asociados no sabían qué estaba pasando con las ventas. Por esa razón -nos contaba-, es que un grupo de trabajadores organizó una “Comisión de ventas” que tenía la intención de hacer un estudio de mercado a nivel nacional para conocer la situación de los productos de INDIEL. En palabras escritas de los trabajadores se trataba de indagar “sobre los productos INDIEL que no hay en el mercado y al mismo tiempo cuáles son las necesidades de los comercios del rubro. Para luego aplicando acciones de marketing, lograr ventas y servicios de post-venta” (INDIEL, 2013). La coordinadora nos mostró el proyecto escrito de esta comisión de venta y sus integrantes. A este proyecto venía

adjuntado un relevamiento hecho por mail a comerciantes del país. En este relevamiento constaban algunas respuestas que señalaban dificultades en la provisión de los productos. La coordinadora también nos contó que el propósito de esto era promover una modalidad de venta directa, que les hacía falta asesoramiento y esperaban de nosotros un curso de *marketing*.

En ese encuentro planteamos que nuestro equipo no podía dar un curso de marketing pero sí podíamos generar un espacio de capacitación que permitiera conocer algunas herramientas investigativas para saber qué estaba pasando con las ventas y posibilitar la formación de algunos trabajadores en estas materias. Como equipo no podíamos dar un curso de *marketing* por varias razones: no sabíamos sobre esa temática específica; ideológicamente nos “hacia ruido” y resultaba contradictorio a nuestra formación anclada en las pedagogías críticas⁶⁰. También evaluamos que antes de eso, había que tomar decisiones en el ámbito de la cooperativa sobre la venta directa. Igualmente nos comprometimos a contactarnos con especialistas en ventas y distribución.

Se acordó entonces una propuesta formativa que apuntaba a construir con los trabajadores un instrumento para indagar qué estaba pasando con los productos de INDIEL en los comercios de San Luis y capacitar a esos encuestadores. Al momento de elegir el espacio físico para realizar la capacitación, la coordinadora nos planteó que la hiciéramos en la planta A del parque industrial norte.

El curso propuesto se llamó “Aportes metodológicos para la realización de estudios sobre comercialización de productos. Propuestas de acción para fábricas recuperadas”, coordinado por docentes y estudiantes de la Facultad de Humanas y Psicología. Los propósitos de este curso fueron los siguientes:

- Iniciar, junto con los trabajadores, un proceso de construcción de conocimiento de la realidad económica en la cual está inserta la cooperativa INDIEL.
- Conocer herramientas de indagación y análisis de los procesos de comercialización de los productos del INDIEL.
- Diseñar de manera colectiva, herramientas de indagación, análisis y comunicación sobre la comercialización que contribuyan a planes de mejora en la cooperativa. (Facultad de Ciencias Humanas - UNSL, 2013)

Desde el equipo de docentes y estudiantes de la UNSL, con experiencia en educación popular y en metodología de la investigación educativa, vimos este curso como la posibilidad de llevar adelante una propuesta de “Investigación-Acción-Participativa” (IAP), la cual entendíamos, siguiendo los planteos de Teresa Sirvent y Luis Rigal, como

60 En ese momento, tal vez por nuestra falta de experiencia como educadores en el sector industrial, no podíamos dimensionar lo vital que resultaba para el proyecto cooperativo el avance sobre el control de las ventas y el construir conocimiento sobre la comercialización desde la perspectiva de los trabajadores.

un modo de producir conocimiento científico y crítico sobre la realidad social, procurando la participación real de los sujetos involucrados para promover la transformación concreta de sus condiciones de vida. Desde esta perspectiva, la IAP es una intervención pedagógica (Sirvent y Rigal, 2012), un “trabajo profundamente educativo” en el sentido de “aprender por la búsqueda y la investigación” (Park, 1992). Esta propuesta se constituyó en un dispositivo de formación que interpeló a los sujetos en sus relaciones con el saber, con el poder y en este caso, con el mundo de la circulación de los productos que su trabajo generaba.

El taller se pensó para cuatro encuentros, una vez por semana, en horas de la mañana en la Planta A de la fábrica INDIEL.

3.2. Durante el Taller

El primer día del curso asistieron 18 trabajadores y trabajadoras. Durante ese encuentro se realizó una actividad grupal que consistió en la identificación de los problemas que estaban percibiendo de la comercialización de los productos. Los trabajadores fueron manifestando la necesidad de realizar una encuesta para comprobar la sospecha que se había instalado en la fábrica: que estaba fallando la distribución de los productos de INDIEL y que el Departamento de Ventas que funcionaba en Buenos Aires podría estar en “arreglo” con los distribuidores de la marca. Para este grupo de trabajadores era necesario sacar a los distribuidores del medio y que INDIEL se hiciera cargo de la distribución, lo cual implicaba un fuerte cambio en la política de venta en la cooperativa. Tomamos estas manifestaciones como un “emergente” que íbamos a dar tratamiento en una próxima instancia. En este primer encuentro explicamos los pasos para llevar adelante un proceso de indagación desde los aportes provenientes del campo de la investigación científica, y acordamos con ellos las próximas instancias.

Después de este primer encuentro, como equipo de docente reflexionamos sobre el emergente y comprendimos que el curso era parte de la estrategia de un grupo de asociados de la cooperativa, que necesitaban herramientas para comprobar y convencer al resto de los trabajadores respecto de la política de ventas considerada deficiente. Después de un amplio debate, desde el equipo de formadores asumimos que la capacitación brindaría las herramientas para hacer una encuesta y un informe, y que la difusión y decisión respecto de ese informe correría a cuenta de la cooperativa. Como equipo de formación, decidimos no tomar partido en esa “interna” entre asociados. Aunque no podíamos dejar de sentir afinidad con el grupo de trabajadores que nos habían convocado, entendimos que la decisión política respecto a cambiar el sistema de ventas correspondía ser tomada por los propios trabajadores, sin la “intromisión”

nuestra. Asimismo, también decidimos advertirles a los trabajadores acerca de los riesgos de un sistema de venta directa y la necesidad de conocer más respecto de este tema.

En el segundo encuentro, hicimos una devolución sobre lo acontecido el primer día del curso. Explicamos nuestra posición como formadores ante la idea de avanzar en una nueva política de distribución. Los asistentes al curso acordaron con nuestra posición y continuamos con el diseño de la investigación.

Los trabajadores guiados por nuestras intervenciones debatieron y discutieron los objetivos específicos de esta investigación. Se plantearon 4 objetivos que apuntaban a: conocer la existencia de productos de INDIEL en los comercios de la ciudad de San Luis y La Punta, conocer los tipos y cantidad de proveedores que los distribuyen, identificar las fortalezas y debilidades de los productos INDIEL en comparación con otros productos del rubro y recuperar comentarios y sugerencias en torno a la comercialización de los productos de la cooperativa (Camargo y otros, 2013).

La definición de cada uno de estos objetivos y su escritura, llevó un buen tiempo de debate entre los participantes del curso. Una vez resuelto este punto, se decidió la herramienta de indagación y se pensaron preguntas en coherencia con los objetivos. Se optó por una entrevista estructurada que incluía preguntas abiertas y preguntas cerradas.

Los trabajadores definieron la población a la que estaba dirigida esta herramienta, que eran los comerciantes de los productos INDIEL en San Luis y La Punta. Eran un total de 15 comercios y fueron divididos en “empresas pequeñas” y “empresas medianas o grandes”.

Una vez diseñada la herramienta de investigación, dentro de los participantes del curso se eligieron a quienes iba a llevar adelante las entrevistas. Elegir entre los presentes generó conmoción, pues muchos de ellos manifestaron no sentirse en condiciones para hacer esa tarea y plantearon que había que hacer un entrenamiento. En función de esto, durante uno de los encuentros se discutió con los trabajadores cómo debería actuar un encuestador/entrevistador, cómo debería presentarse, ir vestido, llevar adelante la entrevista. Como parte de este entrenamiento se realizaron dramatizaciones, en donde algunos trabajadores se ponían en el lugar de comerciantes y otros de entrevistadores. Luego de cada dramatización, se reflexionó grupalmente sobre el desempeño de cada uno.

Se tomó la decisión de que la encuesta se hiciera de a dos y que se realizaría una entrevista piloto la cual, una vez realizada, sería insumo para trabajar en el taller.

Una vez realizada la entrevista piloto a un comerciante, los trabajadores que la llevaron a cabo narraron los pormenores de la situación. Contaron cómo fue el contacto con los informantes, los diálogos tenidos y las dificultades que tuvieron con la herramienta de En función de este relato y la reflexión sobre el mismo, se hicieron ajustes a la entrevista y se visualizaron las situaciones en las que podrían encontrarse los próximos entrevistadores. Luego de esto se dividieron las casas comerciales que se iban a visitar y se acordó iniciar la toma de las entrevistas, las cuales deberían traerse para la semana siguiente.

En el siguiente encuentro se abordaron colectivamente las encuestas que trajo cada pareja de entrevistadores, se las leyó y ahí mismo se inició una primera sistematización de las mismas. También se realizaron los primeros análisis de esos resultados.

Entre estos primeros resultados, se constató que el 30% de los comercios no poseía productos de INDIEL, y los que poseían no contaban con la variedad y cantidad necesaria. Estos datos afirmaban la hipótesis de que las empresas distribuidoras estaban fallando en la cobertura del mercado y, algo más delicado, algunos comerciantes habían recibido la información de parte de los distribuidores que INDIEL había cerrado y por eso había pocos productos y caros. También se detectaron algunas irregularidades en la provisión de los productos y la presencia de marcas brasileñas. Asimismo, los comerciantes manifestaban la confianza en la calidad de INDIEL.

En este encuentro se decidió que el inicio de la escritura del informe descriptivo la realizara uno de los integrantes del equipo docente y que después de su lectura y reescritura colectiva, los trabajadores escribieran las conclusiones a las cuales -desde sus perspectivas- se arribaba. Así fue que en los últimos encuentros se leyó en el curso el informe descriptivo, con los resultados que arrojaba la sistematización de los datos. Cada punto del informe fue comentado y discutido. A cada punto se agregaban o sacaban cosas. Luego de este trabajo colectivo, se decidió que los coordinadores del DFCyC escribieran las conclusiones y las hicieran circular entre los compañeros para su revisión.

La coordinadora tituló a las conclusiones: “Los productos INDIEL en el mercado” y estaba escrito en un estilo que mezclaba lo descriptivo con lo imperativo, incluyendo en su texto a los destinatarios del mismo llamándolos “compañeros”. En uno de los fragmentos se expresaba así:

Nuestra marca tiene una reputación que a la hora de elegirla, nadie duda. La calidad “INDIEL” es “INDIEL”. Más allá que surgió el tema del precio de los mismos está por encima de otras marcas salvo algunas excepciones.

La competencia que copó el mercado por falta de nuestros productos entra desde Brasil más barata y buena calidad.

Compañeros no es el momento de bajar los brazos porque los comerciantes nos están esperando y su clientela sigue pidiendo INDIEL sin cuestionar nada.

Están esperando un distribuidor o en muchos casos venta directa de fábrica. Piden que le acerquemos lista de precios, folletos, calcos, catálogos. Sin dejar de hacernos notar que los precios están un poco caros.

Un llamado de atención la existencia de un mercado negro. Un 33% de las empresas nos manifestaron que le ofrecieron productos de procedencia dudosa y eso nos afecta a la calidad del producto. Lo que es peor venden en la envoltura INDIEL productos que no son INDIEL. (Camargo y otros, 2013)

Como puede notarse, estas conclusiones describían, interpelaban, denunciaban y alentaban. Lo cual da cuenta de un decidido posicionamiento político y subjetivo en tanto asumieron, en términos de Sirvent y Rigal (2012), la construcción de un conocimiento colectivo y crítico sobre la realidad para fortalecer la organización y promover la modificación de las condiciones que afectaban su vida cotidiana. El cierre de las conclusiones fue escrito en primera persona del plural, desde un nosotros que se pronunciaba y que reclamaba compromiso y unidad:

Compañeros, con el compromiso y responsabilidad de todos podemos hacer una cooperativa con éxitos asegurando el futuro de las 500 familias que somos. El triunfo lo vamos a conseguir entre todos. Cualquier sugerencia, opinión y comentario bienvenidos sea.

Lograr un futuro mejor dependerá de permanecer unidos tirando para un mismo lado. Comprometámonos todos y saldremos adelante. (Camargo y otros, 2013)

Desde el equipo de formación planteamos que con la escritura final del informe dábamos por concluido el taller. A la semana siguiente el informe estaba listo para ser presentado a los consejeros de la sede de San Luis.

3.3. Después del Taller

El informe producto de este taller fue difundido y discutido entre los trabajadores de San Luis y La Matanza. En San Luis, los responsables del DFCyC de INDIEL, coordinaron con los consejeros una reunión a los fines de informarles los resultados. Los coordinadores elaboraron un *power point* para la exposición y tuvieron listas las copias del informe para entregarlas en mano. A esta exposición asistieron los consejeros, algunos trabajadores y el equipo de formación de la UNSL.

El informe observaba las claras falencias de la puesta en el mercado de los productos por algunos distribuidores lo que generó un interesante intercambio entre los presentes. Los consejeros manifestaron que también tenían conocimiento de esta realidad, pero que era muy difícil para la cooperativa no contar con los distribuidores, pues ellos le aseguraban todos los meses “un cheque” con las ventas de los productos, cosa que no se podía asegurar si la distribución quedaba en manos de la cooperativa. También comentaron sobre las amenazas de los distribuidores: si se enteraban que la fábrica vendía “bajo cuerda” los productos INDIEL iban a dejar de ponerlos en el mercado. Otro

de los trabajadores comentó que se contaba en La Matanza, que una de las distribuidoras tenía la intención de comprar la fábrica y esperaba que ésta fuera a remate. Otro de los presentes argumentó a favor de la venta directa, planteando que los productos saldrían más baratos para el cliente. También se planteó la sospecha de que los distribuidores, retenían ellos mismos los productos INDIEL para encarecer el precio y aumentar sus ganancias, por eso también difundían el cierre de la fábrica. A esto se sumaba que los productos de INDIEL que faltaban en las casas de comercio, eran reemplazados por productos que provenían de la industria brasileña y tenían una calidad similar.

Hubo intercambios a favor y en contra de los distribuidores y de la venta directa. También se pensó que una salida intermedia sería de un sistema mixto, con distribuidores externos y también con venta directa. Por lo pronto, se hacía necesario llamar la atención a los distribuidores, aunque reconocían que en ese momento se dependía mucho de ellos por los volúmenes de venta que estas empresas podían generar.

El dispositivo de formación puesto en práctica, habilitó entre otras cosas a que los trabajadores fueran identificando aquellos actores económicos que condicionaban la vida material de la cooperativa y a reconocer en ellos a un antagonico. El reconocimiento de un antagonico en el mismo proceso de constitución del nosotros habilitó a la vivencia de lo político, en el sentido sustantivo del término (Mouffe, 2011) y a la constitución de una subjetividad diferente a la planteada por el dispositivo fabril y el contexto cultural de la provincia de San Luis.

Luego de esta reunión, los coordinadores del DFCyC viajaron a la Matanza a llevar este informe. Finalmente, este debate fue incorporado a la asamblea ordinaria donde la cooperativa reafirmó la continuidad de la política de ventas llevada hasta ese momento. Más allá del resultado de la asamblea, el informe, tenía la intencionalidad de influir en las decisiones que definían la dirección política de la fábrica recuperada. En este sentido, los trabajadores que socializaron este objeto producto de un trabajo intelectual, se conformaron en sujetos con capacidad instituyente, a través de una práctica que articulaba construcción colectiva de saberes, formación y praxis política.

4. Huellas de alfabetización política en los trabajadores y trabajadoras

La reflexión y la imaginación están sujetas a error, pero la costumbre de mover el pie o la mano no depende de la una ni de la otra. En relación a la manufactura, la perfección consiste en poder prescindir de la capacidad intelectual, de manera que sin ningún esfuerzo mental el taller pueda ser considerado como una máquina cuyas partes son seres humanos.
Ferguson, 1783 (Marx, 1987: 85)

Tal como lo señalaba Marx, prescindir de las capacidades intelectuales, de las posibilidades de reflexionar y de imaginar de los trabajadores, está en la racionalidad inicial del dispositivo fabril y la división del trabajo en el proceso productivo capitalista. Esta racionalidad que implicaba una tajante división entre trabajo intelectual y manual, se perfeccionó en el modelo taylorista-fordista. Dicho modelo fue incorporado en la industria Argentina en el contexto de la Industria por Sustitución de Importaciones, del cual emerge INDIEL. El modelo toyotista que surgió en el mundo a partir de los 70, propio del capitalismo flexible, que propicia un trabajador polivalente y competente para el funcionamiento en equipo, fue introducido en la industria automotriz tardía y parcialmente a mediados de los noventa en Argentina, incorporando principalmente los aspectos vinculados a la flexibilización laboral (Vasallo, 2016) y manteniendo las especializaciones y jerarquizaciones al interior de la fábricas, como ocurrió en la autopartes que estudiamos⁶¹. Tal como se ha corroborado en distintas investigaciones sobre fábricas recuperadas (Ghigliani, 2007; Bustamante, 2012; Rebón, 2005) las áreas vinculadas a la compras, comercialización, diseño y supervisión eran, bajo patrón, conducidas por los mandos medios o sectores administrativos, claramente diferenciados jerárquica y salarialmente de los puestos en la línea de producción. Generalmente, las personas que ocuparon esos puestos jerárquicos no participaron de las ocupaciones y recuperaciones (Ruggeri, 2017) y los que sí lo hicieron, como ocurrió en INDIEL, mantuvieron una posición diferenciada respecto de los operarios (Rebón, 2005). Sostiene Bustamante (2012), que el fenómeno de las fábricas recuperadas pone en crisis las identidades de los trabajadores fundado en saberes específicos y hace evidente su fragmentación respecto del proceso productivo completo y del resto de las dimensiones sociales como los ámbitos comerciales, políticos y macroeconómicos:

Estos procesos de recuperación de fábricas por sus trabajadores ponen a los mismos trabajadores frente a la necesidad de intervenir en estas otras áreas de las que estuvieron alejados todas sus vidas, y les reclaman o muestran las posibilidades de ampliación de los horizontes de sus saberes. (Bustamante, 2012: 118)

Guelman (2012) plantea que el ambiente de la fábrica recuperada educa en la praxis. La praxis de la asamblea, de las decisiones colectivas sobre el uso del excedente, de la responsabilidad sobre nuevas tareas, de la discusión acerca de la producción “hacen de los trabajadores simultáneamente educadores y educandos. En esas praxis cotidianas se desnaturalizan matrices culturales y se construyen otras, al tiempo que prefiguran

61 La reconversión a los principios toyotistas se iniciaría en Argentina en el 2004 y aceleraría a partir del 2008 (Vasallo, 2016). Sin embargo, es dudoso el impacto de esta reconversión en aquellas fábricas surgidas bajo el régimen ISI, salvo en los aspectos vinculados a la precarización laboral.

modelos de sociedad. Esta praxis productiva, social y política es al mismo tiempo praxis pedagógica” (Guelman, 2012: 76)

En este sentido, la conformación en San Luis de “la comisión de ventas” de INDIEL, la elaboración -precaria- de un proyecto escrito con los propósitos de esa comisión, el sondeo previo a los comerciantes para dar sustento al proyecto, y posteriormente la demanda de formación en ventas, dan cuenta de un cambio en las relaciones con el saber de los operarios de esta fábrica metalúrgica. Los sujetos trastocaron el régimen que dividía las áreas de incumbencia y ejercicio del saber especializado para constituirse en ese movimiento en sujetos capaces de demandar saber y producirlo.

El DFCyC de INDIEL en San Luis intentó proyectar el acercamiento a esos saberes de los cuales los trabajadores estuvieron alejados en el marco del trabajo bajo patrón. El dispositivo “Taller herramientas metodológicas para el estudio de comercialización de productos” descrito anteriormente es un claro ejemplo de un proceso de ampliación y construcción de saberes en función de una problemática concreta surgida de la realidad laboral y económica de la cooperativa.

Como ha señalado Ghigliani (2007), generalmente las determinaciones del mercado, limitaron las posibilidades de gestiones democráticas en las empresas recuperadas pues se reproducen ciertas modalidades propias del trabajo bajo patrón como es la centralización de las decisiones en el Consejo de Administración y el departamento de ventas. Esta situación se vio agudizada en INDIEL, donde por su propia historia como fábrica, las decisiones sobre la política de venta se tomaban en la Matanza. Por esa razón, la intencionalidad de realizar un curso de marketing y la puesta en práctica de un dispositivo de formación donde se indagaba sobre la distribución, tenían un carácter político y potenciaba los procesos de alfabetización y subjetivación política de los trabajadores en San Luis.

Para pensar lo político, resulta interesante recuperar los aportes de Mouffe (2011) que diferencia entre “lo político” y “la política” (*policy*), donde “lo político” refiere a la dimensión del antagonismo que es constitutiva de las sociedades humanas y “la política” refiere al conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. Para Mouffe (2011), lo que constituye lo político en sentido sustantivo es el antagonismo -o agonismo- entre sujetos sociales cuya relación es de externalidad y a partir de la cual se conforman identidades colectivas que configuran un “nosotros” y un “ellos”.

La metodología de investigación acción participativa utilizada en el taller, que pertenece a una tradición crítica que entiende a la realidad como producto de las contradicciones

y las luchas sociales -opresores/oprimidos, explotadores/explotados-, aportó a una formación política en los términos planteados por Mouffe, donde el antagonismo constituye su aspecto central. En el taller este antagonismo no se dio en términos de luchas entre opresores/oprimidos o en términos de clase, pero sí aportó a la conformación de un nosotros cooperativa en oposición a las distribuidoras mayoristas de capitales nacionales y en tensión con la conducción de la Matanza, a quienes se incluye dentro del nosotros. Del desarrollo de este dispositivo de formación, se pueden señalar algunos aspectos que dan cuenta de un proceso de alfabetización y subjetivación política (a las que nos referiremos hacia el final del texto):

Primero, a través de la producción colectiva de estos nuevos saberes los trabajadores profundizaron y fundamentaron la crítica a un aspecto de la dirección del proceso de producción, en este caso la comercialización; Segundo, los trabajadores propusieron una nueva política de distribución -la venta directa- lo cual daba cuenta de un movimiento instituyente en el marco de las nuevas regulaciones de la cooperativa; Tercero, a través de la indagación se elaboró información sobre el mercado de autopartes y el rol decisivo de los distribuidores mayoristas en ese mercado, sus estrategias de especulación y competencia desleal y se los reconoció como los otros antagónicos a la cooperativa; Cinco, la comunicación del informe entre los asociados de San Luis y la Matanza, intentó aportar a la conformación de un nosotros capaz de controlar la venta de lo que ese “nosotros” produce en oposición a un “ellos”. Seis, se deslocalizó espacialmente la circulación del saber, que ubicaba la producción de este tipo de saberes teóricos en la sede con más historia de la fábrica y en los anteriores encargados de ventas. Siete, los trabajadores y trabajadoras se constituyeron a sí mismos como sujetos capaces de imaginar, diseñar, proyectar, reflexionar, analizar y escribir nuevos saberes, rompiendo de ese modo, el lugar que el orden policial (Ranciere, 2007) del dispositivo fabril tenía dispuesto para ellos.

5. Reflexiones teóricas finales

Como síntesis de lecturas de algunos referentes de la pedagogía crítica (Freire y Macedo 1989; Freire 2008; Freire 2015) y de investigaciones actuales (Olguin, 2009; De Pauw y otros, 2015) en el Plan de Tesis se definió a las huellas de alfabetización política como el reconocimiento que realizan los trabajadores respecto de los cambios que interna y externamente se han producido en la propia existencia a partir del proceso de recuperación de una fábrica y en la comprensión de los aspectos económicos, políticos y sociales que han hecho de sí mismo alguien diferente de lo que era. Se trata de huellas cuyas impresiones en la subjetividad alcanzan la dimensión de los afectos,

del saber, de las relaciones consigo mismo y con los otros, que se expresan en nuevas prácticas económicas y sociales y en la comprensión de las contradicciones y las tramas de poder que atraviesan las condiciones de la propia existencia. Si asumimos esta definición, se puede concluir que el dispositivo de formación puesto en práctica aportó en parte a un proceso de alfabetización política de los sujetos, especialmente en los aspectos referidos a la dimensión del saber, a las nuevas prácticas y a la comprensión de los conflictos y tramas de poder al interior y exterior de la cooperativa.

Si bien esta definición de alfabetización política puede resultar relativamente amplia para ubicar dentro de ella a un conjunto de prácticas formativas, quería destacar que la conceptualización de alfabetización política proviene de una tradición crítica que remite a procesos que se dan en el plano de la conciencia y que han sido representados como pasajes de “conciencia ingenua” a “conciencia crítica” (Freire, 2008), de “conciencia en sí” a “conciencia para sí” (Poulantzas, 2007) en relación dialéctica con la transformación estructural de la realidad a partir de la organización política y la disputa por el poder político. De ubicarnos estrictamente en esa tradición también deberíamos concluir que los trabajadores de INDIEL estaban en un momento “transitividad crítica” (Freire, 2015). Para ellos, el mayor control de una parte del proceso de producción no implicaba transformar la realidad social desde una conciencia anticapitalista o en confrontación con el Estado. Como dice Rebon (2005), la mayoría de las fábricas recuperadas desarrollaron prácticas a-capitalistas pero no anticapitalistas, o con perspectiva de clase, como sí ocurrió en Zanón (Aizicson, 2009).

En este sentido, los términos subjetivación política pueden aportar a pensar estos procesos que a veces no están conducidos por una conciencia plenamente crítica pero que sí están fundados en una práctica sustantivamente política. Una concepción de lo político, complementaria a la de Mouffe, es la que elabora Ranciere (2007), para quien “lo político” es una práctica guiada por la presuposición de la igualdad que incomoda al orden y da tratamiento a un daño causado por una distribución de identidades y lugares. Para Rancier, la igualdad es una universalidad que sólo se verifica en la práctica, es una verificación polémica, una demostración. Esta práctica de la demostración polémica de la igualdad, es una subjetivación entendida como “un proceso de desidentificación y desclasificación.” (Rancier, 2007). Esta conceptualización es divergente de la idea presente en la alfabetización política donde se logra comprender lo que uno realmente es o “está siendo” al visibilizar el lugar asignado al interior de la estructura social. La subjetivación política es la alteración de la propia identidad, un devenir en la práctica por verificar el presupuesto de igualdad que incomoda al orden sin la certeza de un sí mismo acabado y de una tarea histórica que cumplir. Imaginar, reflexionar, constituir un

nosotros, reconocer al antagonico, producir saberes, escribir, fueron en INDIEL prácticas guiadas por el presupuesto de igualdad que trastocaron los lugares y las identidades que distribuía el dispositivo fabril capitalista y que en algunos aspectos permanecían en el formato cooperativa.

Referencias

Aiziczon E. (2009). *Zanón una experiencia de Lucha Obrera*. Buenos Aires: Herramienta Ediciones.

Bustamante F. (2012). *Comunicación, Identidad y Conflicto Social. Fábricas bajo control obrero en Argentina a partir del 2001*. Málaga: Editorial Académica Española.

Camargo M. y otros (2013). *Informe sobre la comercialización de productos INDIEL en San Luis y la Punta*. San Luis: Comunicación Interna Coop. INDIEL.

De Pauw y otros (2015). Procesos de alfabetización política y académica: lecturas de la realidad desde la mirada de los estudiantes secundarios. *Argonautas*, 5 (5), 46-63. (recuperado en)

<http://www.argonautas.unsl.edu.ar/files/04%20De%20Pauw%20Clotilde.pdf>

Diario La Nación (2005) (27 de febrero). *Se puede crecer con alto riesgo*. (recuperado en)

<https://www.lanacion.com.ar/economia/se-puede-crecer-con-alto-riesgo-nid683152>

Facultad de Ciencias Humanas - UNSL (2013). *Resolución 919/2013. Protocolización del curso "Aportes metodológicos para la realización de estudios sobre comercialización de productos. Propuestas de acción para fábricas recuperadas"*.

Freire P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI Editores.

Freire P. (2015). *La educación como práctica de la Libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.

Guelman, A. (2012). Formación para el trabajo en una empresa recuperada: trabajo territorial y formación política. *Revista IICE* (31), 69-82.

<https://doi.org/10.34096/riice.n31.366>

Ghigliani P. (2007). Autogestión y circulación mercantil. *VII Jornadas de Sociología. Pasado, presente y futuro*. Universidad Nacional de La Plata.

INDIEL (s.f.). *Historia de INDIEL*. En www.indiel.com.ar

INDIEL (2013). *Proyecto Comisión de Ventas de la Cooperativa Comunicación Interna*. San Luis: Coop. INDIEL.

Marx, K. (1987). *Miseria de la Filosofía. Respuesta a la filosofía de la miseria de Proudhon*. México: Siglo XXI Editores.

Mouffe, C. (2011). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Olguin, M. (2009). *Subjetividad y Promoción de lectura en sectores populares*. Tesis de Licenciatura. FCH. UNSL.

Pantanetti, C. (2017). Lucas Indiel en el centro de la escena. El largo conflicto del '74

en la metalúrgica autopartista Martín Amato. En D. Dawyd (Ed.), *Si trabajo me matan. Las huelgas metalúrgicas en La Matanza en 1974: Insud, Martín Amato y Santa Rosa*. (72-112). San Justo: EdUNLaM.

Park P. (1992). Qué es la investigación acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M. Salazar (Ed.), *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. (pp. 135-174). Bogotá: Editorial Popular.

Poulantzas N. (2007). *El poder político y las clases sociales en el estado capitalista*. Mexico: Siglo XXI Editores.

Rancier J. (2007). *Política, Identificación y Subjetivación*. Chile: LOM Ediciones.

Rebón J. (2016). *Saberes recuperados: herramientas para la autogestión*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani – UBA.

Rebón J. (2005). *Trabajando sin patrón. Las empresas recuperadas y la producción*. Buenos Aires: Instituto de investigaciones Gino Germani.

Ruggeri A. (2017). Las empresas recuperadas por los trabajadores: límites y potencialidades de una experiencia de autogestión. En F. Partenio y A. Ruggeri (Comp.), *Empresas recuperadas y cooperativas de trabajadores en América Latina* (pp. 6-27). Buenos Aires: Programa cooperativismo y economía social en la universidad.

Sirvent T. y Rigal L. (2012). *Investigación Acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática*. Ecuador: Colección Páramo Andino - Flacso Andes. (Recuperado en)

<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>

Stake R. (2005). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

Valles M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

Vasallo D. (2016). Toyotismo y precarización laboral: dos caras de una misma moneda. En *IX Jornadas de sociología de la UNLP*. (Recuperado en:)

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9108/ev.9108.pdf

La participación de las mujeres en empresas recuperadas

Luciana Navarro

Introducción

El presente trabajo forma parte de la tesis doctoral “Participación de mujeres en empresas recuperadas. El caso de la fábrica textil CUPS en la provincia de San Luis, desde la pedagogía popular feminista”. Esta investigación se propone, como objetivo general, construir un corpus de conocimiento que posibilite comprender la participación de las mujeres de la fábrica textil recuperada CUPS, desde la pedagogía popular feminista, en orden a crear un conjunto de pistas que apunten a fortalecer su participación en empresas recuperadas.

En San Luis, el fenómeno de las empresas recuperadas fue tardío con respecto a los procesos que se desarrollaron y multiplicaron en el resto del país a partir de diciembre de 2001. No es hasta entrado el año 2012 que la recuperación de empresas comenzó a cobrar visibilidad en la provincia, a partir de la experiencia de al menos dos fábricas: la metalúrgica Indiel y la textil CUPS.

En noviembre de 2011, como consecuencia de la falta de pago de sueldos y retenciones descontadas y no aportadas, las obreras y los obreros de la fábrica textil Circus, ubicada en Concarán a 152 km. al nordeste de la capital provincial, comenzaron una huelga. Ante la ausencia de respuestas por parte de la dirección patronal, decidieron ocupar la fábrica para evitar un posible vaciamiento y así mantener su fuente de trabajo. La pérdida de aproximadamente 62 puestos de trabajo significaba un gran impacto social para dicha localidad.

Luego de atravesar momentos de tensión e incertidumbre, las trabajadoras y los trabajadores decidieron producir sin patrón, conformando la cooperativa de trabajo Compañeros Unidos Para Siempre, CUPS. En ese escenario fue de vital importancia la participación de las mujeres, quienes tuvieron un fuerte protagonismo en el proceso de lucha y organización de la fábrica.

En este trabajo se abordará el estado del arte del campo de investigaciones sobre participación de mujeres en empresas recuperadas. En primer lugar, se desarrollarán algunos límites conceptuales y contextuales que permitan enmarcar el proceso de recuperación de la fábrica textil CUPS. En segundo lugar, se trabajará con la categoría participación, para finalmente abordar el estado del arte sobre participación de mujeres en empresas recuperadas.

Las fábricas recuperadas en la Argentina

Con el estallido de la crisis a principios del siglo XXI, se abrió un nuevo ciclo en las luchas sociales y la Argentina se convirtió en un “laboratorio de nuevas formas de auto-organización y acción colectiva” (Svampa, 2009: 185). Estas formas de organización estuvieron acompañadas por la emergencia de nuevos actores sociales y la diversidad de expresiones que adquirió la protesta, dando lugar a la conformación paulatina de una nueva institucionalidad popular.

Dentro de dicha institucionalidad se encontraban las asambleas barriales, los movimientos de desocupados, los colectivos culturales, los movimientos de ahorristas estafados, los emprendimientos económicos de carácter popular y las empresas recuperadas. Si bien algunas de estas experiencias se gestaron con anterioridad, con la profundización de la crisis y la intensificación de la conflictividad social, se multiplicaron y cobraron mayor visibilidad, propagándose con fuerza entre los años 2000 y 2002.

La irrupción de estas formas de organización colectiva en el país es, por lo tanto, consecuencia directa de la crisis capitalista y su impacto en el entramado productivo y las relaciones sociales. Es importante aclarar que dicha crisis no hace referencia sólo a la recesión económica de 1998-2002, sino que más bien se relaciona con el largo ciclo de reestructuraciones de las relaciones capitalistas que han tenido lugar en el país desde mediados de la década de 1970. Las mismas tuvieron su manifestación en los cambios en la relación capital-trabajo, en el desplazamiento de las funciones y políticas estatales a favor del capital más concentrado y en la inserción internacional subordinada al capital transnacional. Estas reestructuraciones condujeron a la destrucción sistemática del aparato productivo, lo que se tradujo en un proceso de creciente desindustrialización, que alcanzó su pico máximo en los años 2001-2002.

En el mundo del trabajo, estas políticas significaron una mayor precariedad y flexibilidad en las relaciones laborales, lo que repercutió en la agudización del desempleo. De hecho entre los años 1989 y 2000, la ocupación industrial se redujo en un 35 %; del total de la población desocupada, la mitad perdió su trabajo como consecuencia del cierre de empresas (Ruggeri y otros/as, 2012).

En este telón de fondo se inscribieron las acciones y las luchas de las trabajadoras y los trabajadores de las empresas recuperadas, quienes, en medio de un contexto de creciente desempleo, apuntaron a proteger los medios de producción y mantener sus fuentes de trabajo.

La recuperación de empresas, según Rebón, hace referencia a “un conjunto heterogéneo de procesos, en los cuales las empresas en crisis son puestas a producir

por sus trabajadores” (Rebón, 2006: 263). Para este autor, la recuperación de fábricas, a partir de la autogestión de sus obreras y obreros, representa una forma de desobediencia al desempleo, ya que se constituye en una estrategia alternativa para el sostenimiento de las fuentes laborales. Esta desobediencia es una respuesta contundente, de las y los trabajadores, a los procesos de abandono y cierre de empresas por parte de la dirección patronal, que a su vez implica la posibilidad de desplegar un proceso de autonomización entre las y los obreros.

La emergencia de los procesos de recuperación de fábricas en la provincia de San Luis

Si bien los procesos de recuperación de empresas irrumpieron con fuerza entre los años 2000 y 2002, el ciclo de protestas y nuevas fábricas en proceso de recuperación por las obreras y los obreros se mantiene hasta nuestros días. En San Luis, el fenómeno de las empresas recuperadas, tal como se destacó al principio, tuvo un cierto retraso al devenir nacional. Recién en el año 2012, los procesos de recuperación comenzaron a cobrar visibilidad en la provincia.

Tradicionalmente, San Luis se caracterizó por una estructura productiva centrada en el sector primario, lo que obligaba a la población a emigrar hacia los grandes centros urbanos en búsqueda de trabajo. Sin embargo, a partir de la década de 1980, cuando la actividad industrial adquirió un mayor protagonismo, esta situación cambió bruscamente.

Las políticas de promoción industrial le dieron un fuerte despliegue a la industria regional. Éstas tuvieron uno de sus antecedentes en 1979, cuando el gobierno militar promulgó la ley nacional N° 22.021 (Gobierno Argentino, 1979) que sería la base del régimen de promoción, aunque su implementación no se produjo hasta la reapertura democrática. En 1982 se sancionó la ley nacional N° 22.702 (Gobierno Argentino, 1982) que extendía los beneficios promocionales a las provincias de Catamarca y San Luis, ya otorgados previamente a La Rioja.

Entre las medidas implementadas se incluía la exención de tributos nacionales y derechos de importación para bienes de capital o insumos, el establecimiento temporario de restricciones a la importación de bienes similares a los que se previera producir, facilidades para la adquisición de bienes de propiedad del Estado, incentivos a la exportación de los bienes producidos, entre otras.

Estas políticas públicas significaron un proceso de difusión territorial de la industria de cierta importancia, facilitando la localización industrial en el interior del país por medio del otorgamiento de beneficios fiscales (Donato, 2007). De esa manera, se fue

constituyendo una nueva área de territorios industrializados ubicados en la provincia de San Luis, sur de San Juan, norte de La Rioja y sur de Catamarca.

En San Luis se produjeron cambios a nivel socioeconómico, como consecuencia del proceso de radicación acelerada de empresas y la sucesiva generación de empleo, convirtiéndose la provincia en un polo de atracción. De no tener casi actividad industrial, en 1990 contaba con cuatro parques industriales con 333 establecimientos fabriles, y años más tarde, registraba unas 445 industrias oficialmente radicadas (Organización Casita Cultural, 2014). Este crecimiento económico tuvo su correlato en la explosión demográfica y en la modificación del mercado laboral: San Luis pasó de ser una provincia expulsora de población a tener altas tasas de crecimiento poblacional y un incremento de la población económicamente activa.

No obstante ello, como plantea Donato (2007), las políticas de promoción industrial tuvieron resultados positivos sólo transitoriamente. El auge industrial en la región comenzó a decaer hacia finales de la década de 1980 y principalmente en la de 1990, cuando la hiperinflación impuso la necesidad de un mayor control fiscal, limitando los beneficios de la promoción. Esto desencadenó el redimensionamiento de muchos planes de inversión y el abandono de numerosos establecimientos fabriles por parte de las empresas promovidas, lo que trajo como consecuencia el incremento del desempleo, como así también una nueva etapa de concentración territorial de la industria.

En la provincia, según datos del INDEC, la tasa de desocupación se elevó de 6,9 en el año 1992 a 21,5 en 2002, perdiéndose en los últimos dos años de ese período unos 25.610 empleos, de los cuales 21.179 eran puestos industriales (Organización Casita Cultural, 2014). El aumento del desempleo junto al cierre de establecimientos fabriles (como por ejemplo, la fábrica de electrodomésticos Whirlpool, que cerró en 2003 dejando sin trabajo a 250 obreros), no produjeron protestas sociales como las que acontecieron en otros puntos del país (Diario Clarín, 2003; San Martín, 2003).

Como elemento distintivo, cabe destacar que la provincia se ha caracterizado por la baja sindicalización por parte de las y los trabajadores del sector industrial, a lo que se suma el hecho de que el movimiento obrero no tiene una fuerte tradición.

En este telón de fondo, una de las primeras experiencias de fábricas recuperadas en manos de las y los obreros, la constituye la cooperativa Gráfica San Luis. La historia de esta recuperada comenzó con la quiebra de la fábrica de papel Massuh-Della Penna y continuó con el otorgamiento de la continuidad de la explotación, mediante orden judicial, a sus trabajadores, quienes habían conformado una cooperativa gráfica en 2010. Esta experiencia inicial tuvo lugar varios años después del estallido de 2001, sin

embargo no estuvo marcada por un proceso de lucha que lograra tanta visibilidad en la sociedad puntana.

Recién en el año 2012, la recuperación de empresas en la provincia cobra importancia con la historia de dos fábricas: la textil Circus y la metalúrgica Prestolite Electric Indiel. A partir de aquellos años, las trabajadoras y los trabajadores de varias fábricas de San Luis, que venían atravesando conflictos laborales, comenzaron a gestar procesos organizativos en pos de recuperar sus fuentes laborales. Entre ellas se pueden nombrar a las fábricas Masily y La Negra, ambas del rubro de la alimentación ubicadas en la ciudad de San Luis; a la textil Lonas Elías Bedrán de la ciudad de La Toma; a la aceitera Lanin de Villa Mercedes; entre otras⁶².

De acuerdo al relevamiento del programa Facultad Abierta realizado en 2014⁶³, en la Argentina existen 311 empresas recuperadas, que involucran aproximadamente unos trece mil trabajadores y trabajadoras. La mayoría de ellas se concentran en la zona metropolitana de Buenos Aires. El cordón industrial del conurbano bonaerense alberga el 31 % de las empresas recuperadas, que junto con las de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), constituyen más del 50 %. El resto se localiza principalmente en las provincias de Santa Fe y Córdoba, y en menor medida en Río Negro, Mendoza y Neuquén. En San Luis, identificaron al menos 5 fábricas recuperadas por las y los trabajadores. De hecho “el fenómeno de las empresas recuperadas se presenta en las zonas de mayor población y desarrollo capitalista” (Gambina y otros/as, 2006: 288), donde además el entramado de las redes de poder tiene un lugar preponderante.

Por el contrario, la fábrica textil Circus, renombrada por sus obreras y obreros cooperativa de trabajo Compañeros Unidos Para Siempre, CUPS, se encuentra asentada en Concarán a 152 km. al nordeste de la capital provincial, una localidad

⁶² Los párrafos específicos sobre fábricas recuperadas en San Luis fueron construidos a partir de la recopilación y análisis de material documental, sistematizaciones, memorias y la realización de entrevistas a trabajadores, trabajadoras y personas que estuvieron acompañando el proceso de lucha y organización de las recuperadas en San Luis, tales como docentes, militantes sociales, sindicalistas, etc. A esto se suman los aportes y las reflexiones fruto del trabajo colectivo como parte integrante del Proyecto de Extensión universitaria “Promoción de prácticas cooperativas y autogestionadas en fábricas recuperadas de San Luis” (FCH-UNSL, 2013-2015) y de la línea investigativa “Alfabetización Política y Fábricas Recuperadas” del Proyecto de Investigación “Dispositivos Pedagógicos que promueven Alfabetización Política Crítica en Sectores Populares” (FCH-UNSL, 2014-2015). Cabe señalar que el acompañamiento a los obreros y las obreras de fábricas recuperadas en San Luis, sumado al registro, sistematización y análisis de estas experiencias comienza en el año 2012 y como resultado de este trabajo surge la tesis de licenciatura “De la desesperanza devastadora a la posibilidad de construir una utopía liberadora. La recuperación de la fábrica Indiel en manos de sus trabajadoras y trabajadores” (Navarro, 2016), cuyas contribuciones son retomadas para pensar los procesos de recuperación de fábricas en manos de sus trabajadores y trabajadoras en la provincia.

⁶³ Desde el año 2002, el Centro de Documentación de Empresas Recuperadas, que funciona dentro del programa Facultad Abierta, en Filosofía y Letras de la UBA, ha realizado una serie de relevamientos a nivel nacional con el objetivo de recolectar y sistematizar información sobre el universo de empresas recuperadas en la Argentina (<https://www.recuperadasdoc.com.ar/>).

pequeña que cuenta con una población de un poco más de 5.000 habitantes⁶⁴. En este marco, el escenario en el que se produce la práctica de resistencia llevada adelante por las trabajadoras y los trabajadores de la fábrica adquiere ciertas particularidades de interés:

- tiene lugar en una localidad pequeña con sus singularidades geográficas e idiosincráticas, en contraste con las ciudades en las que se han dado mayoritariamente los procesos de recuperación, donde se tejen otro tipo de redes.
- representa un gran impacto social y laboral en tanto la pérdida de las fuentes de trabajo de 62 obreras y obreros afecta a un gran número de familias del pueblo.
- constituye una de las primeras experiencias de recuperación a nivel provincial.

En este telón de fondo, las trabajadoras y los trabajadores protagonizaron el proceso de recuperación de la fábrica. En otras palabras, como plantea Lucita (2002), frente al abandono del empresariado, las obreras y los obreros se atrincheran en su territorio laboral: ocupan la planta primero, resisten los desalojos luego, y por último, gestionan su producción. En este escenario, hay que destacar el protagonismo de las mujeres de la fábrica, quienes ocuparon y ocupan un lugar central en el proceso de lucha y organización de la CUPS.

La categoría participación

La categoría socio-pedagógica participación representa uno de los aspectos sustantivos del proceso de investigación, en tanto permite comprender el protagonismo de las mujeres en las empresas recuperadas.

En torno a esta categoría existen distintas discusiones y desarrollos teóricos. Comúnmente se ha entendido que participar es, por un lado, formar parte o tener parte de algo, y por el otro, hacer partícipe a alguien de algo. Montero (1991), Burin y otros (1998), Geilfus (2002), Díaz Bordenave (1985), entre otros/as han establecido distintos niveles de participación. En general, estos niveles van desde estar informado, emitir una opinión, tomar la iniciativa y proponer acciones concretas de ejecución, participar en la toma de decisiones, hasta formar parte del órgano máximo de gestión y representación de la organización o comunidad. Éstos se pueden sintetizar en cuatro niveles básicos: información, consulta, decisión y gestión, siendo este último, para estos autores y autoras, el nivel más alto de participación.

⁶⁴Según datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2010 (Instituto Nacional de Estadística y Censos, 2012)

Por otro lado, Sirvent (1998), una destacada investigadora del campo de la educación, diferenció la participación real de la simbólica. Según la autora, la participación real ocurre cuando las y los integrantes de una institución o grupo, mediante sus acciones, inciden efectivamente en todos los procesos de la vida institucional y en las decisiones. Esto supone, por un lado, ejercer una influencia real en la toma de decisiones acerca de la política general de la institución y la determinación de metas, estrategias y alternativas de acción; en la implementación de las decisiones; y en la evaluación permanente del funcionamiento institucional. De esta manera, implica un cambio no sólo en quiénes deciden, sino en qué se decide y a quiénes se beneficia; en otras palabras, una modificación en la estructura del poder.

Por otro lado, la noción de participación real presupone la existencia, constitución o fortalecimiento de grupos organizados en función de sus intereses, como así también la constitución y construcción de un sujeto político hacedor de su historia. A la vez que desencadena un proceso de crecimiento de los grupos sociales en su capacidad de recuperar una memoria colectiva fragmentada, identificar sus intereses y necesidades y demandar socialmente frente a los poderes públicos.

Por el contrario, la participación simbólica hace referencia a aquellas acciones por medio de las cuales no se ejerce influencia en la política o gestión institucional, o se la ejerce en grado mínimo. Este tipo de participación engañosa genera en los individuos y grupos la ilusión de ejercer un poder inexistente, ellos se constituyen en un “como si”.

Sirvent (1998) entiende la participación real como una necesidad y un derecho que se aprende y se conquista. En este sentido, implica una ruptura con las prácticas sociales que obstaculizan y/o debilitan la participación, como así también un proceso de aprendizaje y construcción colectiva de nuevas formas de organización social. De ahí la importancia de la participación, en tanto habilita la posibilidad de erigirse a sí mismas y mismos como sujetas activas y sujetos activos, demandantes de derechos.

Teniendo en cuenta estas contribuciones, en este trabajo se adopta la noción de participación real porque ayuda a pensar el protagonismo de las trabajadoras y los trabajadores en las nuevas formas de organización social como son las fábricas recuperadas. En ese sentido, dicha categoría posibilitará comprender cómo se han dado los procesos de participación en el escenario objeto de estudio, prestando especial atención al lugar de las mujeres en el proceso de lucha y organización de la fábrica textil CUPS.

Ahora bien, pensar la participación de las mujeres en las organizaciones sociales implica también, problematizar el lugar de la mujer en términos políticos de relaciones de poder desiguales. Por lo tanto, supone poner en escena al patriarcado, entendiendo al mismo

como una estructura social y política androcéntrica, que genera una organización social jerarquizada y desigual con base en la diferencia de género. Dicha problematización posibilitará comprender las relaciones de opresión, el silenciamiento y la invisibilización a la que históricamente han estado sometidas las mujeres.

El estado del arte de los estudios sobre participación de mujeres en empresas recuperadas

Si bien no hay un volumen grande de investigaciones sobre mujeres y participación en fábricas recuperadas, objeto del presente estudio, se han podido detectar los siguientes trabajos: el de Di Marco(2003), el de Bancalari y otras (2008) y el de Freire (2008).

En el primero de ellos, la autora estudió el protagonismo de las mujeres en los movimientos sociales que emergieron en el país a partir de diciembre de 2001: las asambleas barriales, el movimiento piquetero y el de empresas recuperadas.

Di Marco (2003) observó que para las mujeres la experiencia en lo público significó cambios en sus modos de pensarse, reflexionar y actuar con sus compañeros, parejas, hijos e hijas, elaborando discursos de derechos tanto en sus organizaciones como en sus relaciones familiares. Estas transformaciones se construyeron desde las prácticas de denuncia de injusticias y defensa de derechos vulnerados, de recuento de capacidades propias muchas veces ignoradas o descalificadas, de prácticas sociales de ganar poder y autoridad frente a los pares en las reuniones y a los familiares en las casas. Y lograron mayor consolidación en el caso de las obreras, debido a la defensa de su lugar de trabajo y la forma organizativa que adoptaron la mayoría de las empresas recuperadas.

La autora concluyó que para muchas mujeres, el proceso seguido a partir del involucramiento en la acción colectiva significó un camino sin retorno para la transformación de sus identidades. Estos cambios se vieron favorecidos por la interacción entre la participación y el desarrollo de la conciencia social y a su vez, contribuyeron a democratizar los espacios donde transcurre la vida cotidiana.

En relación al segundo estudio, Bancalari y otras (2008) se ocuparon de identificar el papel desempeñado por las mujeres, así como las características específicas de su género, en el fenómeno de las empresas recuperadas. Para ello, se basaron en el relato de las mismas protagonistas a partir de un estudio de casos realizado en Buenos Aires. Las investigadoras señalaron que en estas experiencias de lucha, se evidenció la no correlación automática entre conciencia política y conciencia de género. No obstante ello, las obreras pudieron cuestionarse el rol que estaban jugando en su vida.

Como resultado del estudio, Bancalari y otras (2008) destacaron que las mujeres mostraron una fuerte implicancia en los procesos de recuperación de empresas y que desde la lectura de género, su protagonismo y subordinación al modelo patriarcal coexistieron en diferente proporción a la hora de historizar los acontecimientos.

Por último, Freire (2008) indagó la participación de las mujeres en la cerámica FaSinPat, ubicada en Neuquén, a partir de analizar las transformaciones acontecidas en la Comisión de Mujeres. Esta comisión se constituyó en el marco de la lucha por la recuperación fabril e incluyó tanto a trabajadoras como a esposas de obreros.

Según la autora, el protagonismo de las mujeres en la ex-Zanón formó parte de un proceso de cambios en la lucha obrera y de alguna manera, la comisión marcó un punto de inflexión en la construcción de una identidad de género diferente. Las mujeres encontraron en la lucha por la defensa de su fuente de trabajo, la posibilidad de replantear sus relaciones de género, descubrirse como hacedoras de prácticas políticas nuevas y como promotoras de cambios sociales, lo que favoreció su constitución en sujetas políticas.

En torno a la participación de las mujeres, Freire (2008) advirtió que la misma implica hacerlas “parte de”, pero también evidenciar las prácticas y mecanismos por los cuales históricamente han sido el atrás o el fuera de escena. Además de estas contribuciones, es importante señalar que este estudio aportó una metodología de investigación coherente con la perspectiva de género, lo que implica una mirada no sexista a la hora de abordar la investigación y apelar a la teoría feminista y sus métodos de investigación. Estos estudios son de importancia para esta investigación porque proporcionan pistas para las delimitaciones conceptuales y perspectivas teóricas-metodológicas que enriquecerán este trabajo. En particular, las contribuciones relativas a la problemática de la participación de la mujer, a la perspectiva de género que encuadra la investigación y a la metodología investigativa.

Por otra parte, se han podido encontrar una serie de investigaciones que si bien no indagan específicamente el objeto del presente estudio, han abordado desde distintas perspectivas, el lugar de las mujeres en los procesos de recuperación de fábricas. Entre estos trabajos se pueden nombrar: el de Iummato (2016); el de Dicapua, Perbellini y Tifni (2009); el de Dicapua y Perbellini (2013); el de Rovetto y otras (2011); el de Fernández Álvarez (2006) y el de Fernández Álvarez y Partenio (2010).

Con respecto al primer estudio, la investigadora se propuso analizar la experiencia de las empresas recuperadas en la Argentina desde una perspectiva de género. Para ello recuperó perspectivas teóricas que conceptualizaron la división sexual del trabajo y la relación producción-reproducción, nociones que habilitan pensar las desigualdades de

género en el mundo del trabajo, para luego ponerlas en diálogo con las experiencias de ocupación y recuperación de fábricas.

lummato (2016) indicó que las empresas recuperadas permitieron problematizar estas categorías teóricas, habilitando y propiciando pequeños cambios desde la experiencia de una práctica social que delinearon los propios obreros y obreras, la cual se alimentó de su experiencia histórica como clase de la que las mujeres son parte y comienzan a poner en valor, convirtiéndose desde la lucha en sujetas políticas. Asimismo señaló que con los procesos de recuperación se abrió la posibilidad de pensar en la construcción de nuevas lógicas de racionalidad económica que no se centren en la acumulación de capital basada en la explotación de las y los trabajadores, sino en la necesidad de avanzar en nuevas relaciones sociales.

En relación al segundo trabajo, Dicapua, Perbellini y Tifni (2009) se propusieron comparar el proceso de lucha que llevaron adelante un grupo de mujeres trabajadoras y esposas de trabajadores de dos empresas recuperadas, con lógicas de funcionamiento particulares, del área del Gran Rosario. Con respecto a una de ellas, una cristalería artesanal, señalaron que si bien en el proceso de recuperación y vuelta a la producción, se les otorgó un rol fundamental a las mujeres y fueron reconocidas como parte importante del proceso productivo, el predominio de la jerarquía del oficio en la organización interna de la fábrica continuó estructurando las relaciones de género. Al tratarse de un oficio altamente calificado y considerado de varones en el imaginario colectivo, se generó un trato diferencial hacia la mujer, relegándola a los ámbitos de menor calificación y no otorgándole un lugar en el proceso decisorio.

Por su parte, en la empresa metalmecánica, desde los inicios las mujeres fueron quienes llevaron adelante la lucha por la recuperación de las fuentes laborales de sus esposos, hipotecando su propia identidad tras la figura de los trabajadores. Pero en poco tiempo, trascendieron esa esfera y ganaron espacio público, cobrando protagonismo en la lucha social y política por la recuperación de la fábrica. El cambio en sus prácticas cotidianas les permitió, desde la esfera económica, la obtención de un lugar como trabajadoras, pero también una ruptura con determinados estereotipos y roles de género.

A pesar de las continuidades y rupturas, las autoras concluyeron que los procesos de recuperación condujeron a procesos de cambio en las identidades laborales y de género.

Dicapua y Perbellini (2013) continuaron con el estudio de la cristalería artesanal enfocándose en el rol de las mujeres en los procesos de recuperación de empresas, el quiebre en la división sexual del trabajo y la redefinición de las relaciones entre trabajadores y trabajadoras en la construcción de un modelo autogestivo.

Estas investigadoras advirtieron que la inserción de obreras calificadas institucionalmente, mediante la Escuela de Artesanos que se creó durante el proceso de recuperación, afectó el núcleo central de aquello que hace que cada sujeto se reconozca y sea reconocido como miembro de una comunidad de pertenencia cultural, social o profesional. Estos cambios en la esfera de producción generaron una ideología defensiva del oficio, que se manifestó en relatos descalificadores hacia las cualidades de las trabajadoras y en cuidados desmedidos en relación a las condiciones de trabajo aludiendo a la fragilidad femenina. Dicapua y Perbellini (2013) señalaron que estas tensiones se enmarcan dentro del denominado “sufrimiento en el trabajo”.

Las autoras concluyeron que la entrada de la mujer modificó una modalidad de inscripción del sujeto en el colectivo de trabajo, lo que se tradujo en un proceso de resignificación de las identidades de las trabajadoras y los trabajadores. Sin embargo, vestigios del modelo anterior no sólo subsistieron sino que en ocasiones críticas, emergieron recobrando protagonismo en las relaciones sociales de trabajo y de género. Por otra parte, Rovetto y otras (2011) se ocuparon de indagar las continuidades y transformaciones en las representaciones de género de las trabajadoras de tres empresas recuperadas del sur de la provincia de Santa Fe. En primer lugar, señalaron que el esquema tradicional de la división sexual del trabajo continuó presente en la reproducción de roles y funciones. Pero ello no impidió que se produjeran algunos quiebres como consecuencia de la recualificación de las trabajadoras.

Con respecto a las relaciones familiares, observaron que la presencia del marido en la casa condicionó los compromisos asumidos con la recuperada, impidiéndoles a sus esposas protagonizar de manera activa los procesos de toma y recuperación de las fábricas. Rovetto y otras (2011) advirtieron que la inserción de las mujeres en la esfera pública fue percibida como producto de la locura, incluso por las mismas trabajadoras. Estas percepciones encerraron la idea de una esfera propia de lo femenino que no es el trabajo fuera de la casa y mucho menos en el sector de la producción. No obstante, no impidieron que las mujeres encontraran satisfacción en su trabajo.

Como conclusiones del estudio señalaron que a partir de su participación, cualificación laboral y desarrollo de saberes específicos necesarios para la nueva etapa de producción, muchas de las mujeres percibieron que ocuparon un papel fundamental en la recuperación y puesta en marcha de la empresa, sin embargo no fue asumido por el resto de los trabajadores y trabajadoras simultáneamente. Las autoras plantearon que estas nuevas formas de representación de género fueron proyectadas e incorporadas gradualmente, luego de largos procesos de resistencia frente a la estigmatización e infravaloración del trabajo femenino.

Retomando los aportes de las corrientes feministas en antropología, Fernández Álvarez (2006) estudió cómo operaron los roles de género en el proceso de recuperación de una fábrica de la ciudad de Buenos Aires, tanto en lo que hace a la organización del proceso de trabajo como a las formas de acción colectiva.

Advirtió que en la fábrica estudiada, las construcciones sociales de género se actualizaron en dos sentidos. Por un lado, en la identificación de determinadas tareas definidas como atributos femeninos o masculinos. A partir de esta distinción se atribuyó a la mujer el rol de madre cuidadora, el cual se extendió al trabajo y a su vida cotidiana en general. Por otro, en la construcción de un discurso desde el que se legitimó la acción colectiva, a partir de la recuperación de esos mismos roles, en particular el de la mujer en su condición de madre que debe garantizar la alimentación de sus hijos. De esta manera, la permanencia en la fábrica se presentó como la única salida para asegurar la continuidad del trabajo y en ese punto se enfatizó para otorgarle legitimidad a la acción, ya que “cuidar la fábrica es cuidar a sus hijos” (Fernández Álvarez, 2006: 17).

Fernández Álvarez (2006) concluyó que la reproducción de ciertos roles correspondientes a los modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad no invalidaron las posibilidades de desarrollar prácticas cuestionadoras respecto al género, tanto en el ámbito doméstico como en el espacio público. De la misma manera, el desarrollo de prácticas autónomas y la participación de las mujeres en el ámbito público-político no implicaron necesariamente un replanteo de las formas en que se asignan los roles de género.

Por último, Fernández Álvarez y Partenio (2010) estudiaron las modificaciones producidas en la jornada laboral de las empresas recuperadas, tanto en lo que respecta a los límites del trabajo como del espacio fabril. Recuperando la perspectiva crítica de los estudios de género, analizaron las implicancias que estas redefiniciones tuvieron para las mujeres.

Las autoras señalaron que las fronteras entre el espacio productivo y el espacio reproductivo/doméstico se redefinieron, generándose nuevas formas de habitar la fábrica y transitar las distancias entre un espacio y otro, tanto en términos físicos, materiales, como simbólicos y afectivos. Estas modificaciones significaron para las mujeres una compleja articulación entre los tiempos dedicados a la participación en la recuperación de la fábrica respecto de las exigencias del tiempo y espacio doméstico. Su involucramiento se tradujo en una serie de tensiones al interior del espacio doméstico, que en algunos casos se expresaron en términos de pérdidas, aunque en otros dieron lugar a la creación de niveles de mayor autonomía.

Vale la pena rescatar algunas consideraciones que Fernández Álvarez y Partenio (2010) realizaron en torno a la categoría participación. Para las investigadoras, hablar de la participación de las mujeres en las recuperaciones de fábricas, en tanto desarrollo de una práctica política específica, implica problematizar la cuestión del manejo del tiempo, que en el caso de las mujeres es construido como un continuo que se organiza en función de las necesidades de los otros.

La participación de las obreras, considerada a la luz de sus condiciones y trayectorias de vida, requirió desarrollar habilidades para negociar sus tiempos entre el trabajo, la casa y la lucha; ellas debieron negociar la participación en la recuperación. En definitiva, para las mujeres, mantenerse como trabajadoras constituyó una forma específica de lucha que redefinió las fronteras entre tiempos y espacios de vida y trabajo, entre la esfera productiva y la reproductiva, lo público y lo privado.

Estos estudios adquieren relevancia para esta investigación porque aportan elementos teóricos y metodológicos para pensar el lugar de la mujer en los procesos de recuperación de fábricas a raíz de su involucramiento y participación en la esfera pública.

A modo de cierre

El estado del arte del campo de investigaciones sobre participación de mujeres en empresas recuperadas cobra importancia para este estudio, porque brinda herramientas conceptuales y metodológicas para comprender y problematizar el lugar de la mujer en los procesos de recuperación de fábricas. Estas investigaciones proporcionan pistas para pensar la participación de las mujeres en el proceso de lucha y organización de la fábrica recuperada CUPS.

Las coordenadas que aporta el estado del arte permiten delinear algunas preguntas para abordar el objeto de estudio, las cuales serán insumo de futuras entrevistas. En este sentido, resulta relevante estudiar los lugares o roles que jugaron las obreras en las distintas estrategias de lucha que se fueron entretejiendo a medida que delimitaron con mayor claridad los objetivos de la práctica de resistencia que llevaron adelante.

Algunos posibles interrogantes giran en torno al lugar o los lugares que ocuparon las obreras y las tareas de las cuales se encargaron, por un lado, durante el proceso de lucha: en la huelga, las panfleteadas y los cortes de ruta, las marchas, la toma de la fábrica, la visibilización en los medios locales, en las negociaciones con los organismos provinciales y el empresariado, en la construcción de alianzas con las organizaciones sociales de la zona y alrededores, en el desarrollo de las gestiones pertinentes para la conformación de una cooperativa de trabajo. Y en este marco, vale investigar también

a partir de qué ejes o nudos temáticos construyeron sus discursos de lucha, y cómo se desplegó la participación de las obreras en la esfera pública en articulación con los tiempos y espacios domésticos. Por otro lado, respecto al proceso de organización de la recuperada, surgen preguntas en relación a la organización del trabajo con la vuelta a la producción, los procesos de toma de decisiones en la construcción de un modelo autogestivo, las formas de habitar y transitar los espacios de la fábrica, entre otros aspectos.

Como se puede apreciar, a la hora de abordar e investigar la participación de las mujeres, entran en juego categorías teóricas tales como estereotipos y roles de género, división sexual del trabajo, esferas productiva y reproductiva, entre otras. De esta manera, se puede afirmar que las perspectivas feministas críticas constituyen aportes centrales para pensar teóricamente e indagar sobre distintas prácticas de resistencia y organización en el contexto actual.

Por último, cabe agregar que problematizar la participación como una práctica política implica una ruptura con aquellas prácticas sociales que la obstaculizan y/o debilitan, como así también un proceso de aprendizaje y construcción colectiva de nuevas formas de organización social. Por ello, la importancia de la participación, en tanto habilita la posibilidad de erigirse a sí mismas y mismos como sujetas políticas y sujetos políticos.

Referencias

Bancalari, H., Pérez Ferretti, L., Calcagno, A. y Piccini, P. (2008). Las mujeres en las empresas recuperadas ¿protagonistas y/o subordinadas?. *Actas XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Buenos Aires.

Burin, D., Karl, I. y Levin, L. (1998). *Hacia una gestión participativa y eficaz*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Ciccus.

Diario Clarín (2003) (2 de enero). *Producción de electrodomésticos en San Luis. Whirlpool cierra la planta y se va a Brasil*. https://www.clarin.com/economia/whirlpool-cierra-planta-va-brasil_0_Hy--cAzxCKx.html

Díaz Bordenave, J. (1985). *Participación y Sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Búsqueda.

Di Marco, G. (2003). Movimientos sociales emergentes en la sociedad argentina y protagonismo de las mujeres. *Revista La Aljaba*, 8, 15-36.

Dicapua, M., Perbellini, M. y Tifni, E. (2009). Género y trabajo: una intersección en construcción. Análisis de dos empresas recuperadas. *Revista Katálysis*, 12(2), 249-257.

Dicapua, M. y Perbellini, M. (2013). La división sexual y el sufrimiento en el trabajo. El caso de las empresas recuperadas. *Revista Trabajo y Sociedad*, (20), 345-353.

Donato, V. (2007). Políticas públicas y localización industrial en Argentina. *Revista OIDLES-Observatorio Iberoamericano del Desarrollo Local y la Economía Social*, (0), 351-385.

Fernández Álvarez, M. I. (2006). Cuidar la fábrica, cuidar a los hijos. Roles de género, trabajo y acción colectiva a partir de un proceso de recuperación de fábricas de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Runa*, 26(1), 7-25.

Fernández Álvarez, M. I. y Partenio, F. (2010). Empresas recuperadas en Argentina: producciones, espacios y tiempos de género. *Revista Tabula Rasa*, (12), 119-135.

Freire, J. (2008). Mujeres y participación en fábricas recuperadas: el caso de la Cerámica FaSinpat (ex-Zanón). Neuquén 2000-2006. *Historia Regional*, (27), 29-53.

Gambina, J., Racket, M., Echaide, J. y Roffinelli, G. (2006). Las resistencias latinoamericanas del siglo XXI. Empresas recuperadas en Argentina. En: A. Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (pp. 285-306). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Geilfus, F. (2002). *80 herramientas para el desarrollo participativo: diagnóstico, planificación, monitoreo, evaluación*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura

Gobierno Argentino (1979). *Ley Nº 22.021. Régimen especial de franquicias tributarias para estimular el desarrollo económico de la provincia de La Rioja*. 28 de junio de 1979. Publicada en el Boletín Nacional el 4 de julio de 1979.

Gobierno Argentino (1982). *Ley Nº 22.702. Extensión de franquicias tributarias Ley Nº 22.021 a las provincias de Catamarca y San Luis*. 28 de diciembre de 1982. Publicada en el Boletín Nacional el 31 de diciembre de 1982.

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2012). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Resultados definitivos. https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/censo2010_tomo1.pdf

Iummato, K. (2016). Empresas recuperadas en la Argentina: analizando la experiencia desde una perspectiva de género. En: A. Ruggeri, N. Polti y J. Antivero (Comps.), *Autogestión y luchas obreras: del 2001 al nuevo neoliberalismo* (pp. 151-166). Cooperativa Callao.

Lucita, E. (2002). Fábricas ocupadas y gestión obrera en Argentina. Ocupar, resistir, producir. *Revista Cuadernos del Sur*, (34), 39-46.

Montero, M. (1991). Concientización, conversación y desideologización en el trabajo psicosocial comunitario. *Boletín de la AVEPSO-Asociación Venezolana de Psicología Social*, 14(1), 3-12)

Navarro, L. (2016). *De la desesperanza devastadora a la posibilidad de construir una utopía liberadora. La recuperación de la fábrica Indiel en manos de sus trabajadoras y trabajadores* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad Nacional de San Luis.

Organización Casita Cultural. (2014). Pasando las vías: Apuntes para la historia y el presente de una barriada puntana. *Revista Malas Lenguas*, (2), 10-15.

Rebón, J. (2006). La empresa de la autonomía. Apuntes acerca de la recuperación de empresas por sus trabajadores en Argentina. *Revista OSAL*, (21), 263-275.

Rovetto, F., Crescini, V., Pérez Barreda, N. y Tifni, E. (2011). Nuevas formas de organización del trabajo y sus repercusiones en las representaciones de género. *Memorias 10º Congreso Nacional de Estudios del Trabajo*. Buenos Aires.

Ruggeri, A., Wertheimer, M., Galeazzi, C. y García, F. (2012). *Cuadernos para la autogestión Nº 1: Autogestión y cooperativismo*. Buenos Aires, Argentina: Cooperativa Chilavert Artes Gráficas.

San Martín, C. (2003) (2 de enero). Conflicto entre la provincia y la Nación por los beneficios fiscales. Whirlpool cierra su planta de San Luis. *La Nación*.

<https://www.lanacion.com.ar/economia/whirlpool-cierra-su-planta-de-san-luis-nid463128/>

Sirvent, M. T. (1998). Poder, participación y múltiples pobrezas: La formación del ciudadano en un contexto de neoconservadurismo, políticas de ajuste y pobreza. Mimeo. Universidad de Buenos Aires.

Svampa, M. (2009). La empresa de la autonomía. *Revista OSAL*, (25), 185-188.

Sobre las y los autores y editores

Patricia Mónica CLAVIJO - clavijo@unsl.edu.ar

Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL). El título de su plan de tesis de doctorado es “Los saberes en la práctica profesional docente. El caso de las carreras de Educación en la UNSL”, dirigido por la Dra. Celia Salit

El trabajo presenta los primeros pasos en relación al proyecto de tesis doctoral en educación iniciado en el año 2018, que tiene como objeto “*Los saberes pedagógicos en la práctica docente del último año de carreras de profesorado de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis*”. El aprendizaje del oficio docente se constituye en el eje de la formación en la práctica, poniendo en evidencia la construcción de saber pedagógico.

Desde lo metodológico, el estudio asume una lógica cualitativa y compleja/dialéctica, que busca la comprensión del objeto definido desde la recuperación de los significados y sentidos de los sujetos involucrados. Concretamos la investigación como estudio de casos en tanto esperamos que abarque la particularidad y complejidad de cada carrera; al mismo tiempo, desde una mirada comparativa, buscamos identificar lo común, lo compartido y general en los espacios de formación en la práctica. Los casos definidos son estudiantes-practicantes de profesorados que desarrollan sus prácticas docentes en el último año de las carreras en Ciencias de la Educación, Educación Inicial, Educación Especial y Letras de la FCH-UNSL. Desde las técnicas de recolección de información, priorizamos el análisis documental y la recopilación de fuentes escritas de carácter narrativo elaboradas por el/la estudiante-practicante, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad y la observación de instancias de reflexión propuestas por las docentes.

El camino iniciado implicó el avance en la profundización de marcos teóricos posibilitando la elaboración de un primer bosquejo de las líneas conceptuales que orienta la tarea investigativa. Por otra parte, la entrada en terreno y definición de casos, nos permitió comenzar con la tarea de recogida de datos en uno de los profesorados, así como también realizar los primeros análisis e interpretaciones.

Pedro ENRIQUEZ – pedroenriquez999@gmail.com

Editor del libro.

Director del Doctorado en Educación (FCH UNSL)

María Martha GARRO - mariamgarro@yahoo.com.ar

Docente del Instituto de Formación Docente Continua de San Luis. El título de su plan de tesis de doctorado es “Una mirada genealógica hacia las prácticas educativas inclusivas en la Formación Docente No Universitaria. El caso del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (1993-2004)”, dirigido por la Dra. Sonia Riveros

Su trabajo se resume así: El inicio de la democracia en la provincia de San Luis marcó el punto de emergencia de la creación de un conjunto de profesorados con el propósito de satisfacer la falta de docentes para el nivel medio. Estas prácticas se desarrollaron en un contexto de políticas de expansión y mejoramiento de la educación en la provincia, que formaron parte del Plan Trienal de Educación: 1984-1986 (Gobierno de la Provincia de San Luis, 1986); dispositivo que incluyó un conjunto de tecnologías de producción, tácticas y estrategias para la transformación de la educación de la provincia. En este escenario, los profesorados se encontraron entrampados en unas relaciones de poder-saber entre la reproducción del funcionamiento de las Escuelas de Nivel Medio y las demandas de innovación presentes en los discursos políticos provinciales de la época. En esta investigación intentamos realizar una reconstrucción desde una micro historia de la educación analizando fuentes documentales y haciendo uso de la caja de herramientas de Foucault (1991, 1996 y 1997). Ante la carencia de documentación y la ausencia de memorias institucionales en las oficinas del Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, hemos acudido al uso de testimonios orales a través de entrevistas no estructuradas a funcionarios y docentes de los profesorados con el

propósito de dar cuenta sobre, cómo se fueron constituyendo los diferentes dispositivos históricos y sus transformaciones, de acuerdo a las condiciones de posibilidad de la época.

Verónica Beatriz LONGO - vblongo@gmail.com

Editora del libro. Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNS). Entre setiembre de 2013 y setiembre de 2019 ocupó la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Ciencias Humanas. Actualmente, secretaria de Ciencia y Técnica de la Facultad.

Silvia Laura MUÑOZ - silvialmunoz@gmail.com

Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. El título de su plan de tesis de doctorado es “La relación con el saber de la formación docente inicial. Estudio narrativo sobre la experiencia de estudiantes del Profesorado Universitario en Letras de la UNSL”, dirigido por el Dra. Nieves Blanco García y codirigida por la Dra. Clotilde De Pauw

La investigación que desarrolla para el doctorado en educación aborda la relación con el saber en la formación docente inicial desde un enfoque narrativo. Partiendo de la relación formación-práctica docente, como tensión que atraviesa este ámbito y como inquietud arraigada en la propia experiencia de trabajo en dicho contexto, he propuesto explorar esta instancia formativa repensando la relación teoría-práctica en términos de experiencia y saber. La decisión de realizar un estudio narrativo se sostiene en la intención de tomar distancia de lógicas que escinden el pensar del hacer, explorando la formación como experiencia de saber.

En la presentación, realiza una síntesis de la investigación en curso y focaliza en la intención narrativa, en tanto orientación en la investigación que arraiga en la experiencia estableciendo una conexión particular entre el fenómeno y el modo de indagarlo. En relación con esto, comparte un relato vinculado al trabajo de campo realizado, visibilizando el lugar del investigador y profundizando en la relación de pensamiento que involucra la indagación narrativa.

Luciana NAVARRO - lunavarro19@yahoo.com.ar

Egresada de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) y becaria doctoral del CONICET. El título de su plan de tesis de doctorado es “Participación de mujeres en empresas recuperadas. El caso de la fábrica textil CUPS en la provincia de San Luis, desde la pedagogía popular feminista”, dirigido por el Dr. Pedro Enríquez.

Su trabajo forma parte de la tesis doctoral “Participación de mujeres en empresas recuperadas. El caso de la fábrica textil CUPS en la provincia de San Luis, desde la pedagogía popular feminista”. Esta investigación se propone, como objetivo general, construir un corpus de conocimiento que posibilite comprender la participación de las mujeres de la fábrica textil recuperada CUPS, desde la pedagogía popular feminista, en orden a crear un conjunto de pistas que apunten a fortalecer su participación en empresas recuperadas.

En su escrito aborda el estado del arte del campo de investigaciones sobre participación de mujeres en empresas recuperadas. En primer lugar, se desarrollan algunos límites conceptuales y contextuales que permitan enmarcar el proceso de recuperación de la fábrica textil CUPS. En segundo lugar, se trabajan con la categoría participación, para finalmente abordar el estado del arte sobre participación de mujeres en empresas recuperadas.

Walter OLGUÍN - qualterioolguin@gmail.com

Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. El título de su plan de tesis de doctorado es “Dispositivos de formación y huellas de alfabetización política en dos fábricas recuperadas por sus trabajadores en la Provincia de San Luis (2012-2014)”, dirigido por la Dra. Clotilde De Pauw y codirigido por el Dr. Gabriel Rosales.

El trabajo presentado reconstruye un dispositivo de formación puesto en práctica en una

fábrica del rubro metalúrgico recuperada por sus trabajadores en el año 2012 en la provincia de San Luis, Argentina. El dispositivo consistió en un taller destinado a los asociados que propiciaba la apropiación de herramientas metodológicas investigativas para la realización de estudios sobre la comercialización de sus productos. Luego se analiza el desarrollo de esa propuesta a los fines de identificar aquellos aspectos que promovieron procesos de alfabetización y subjetivación política en los trabajadores que participaron de esa instancia educativa. Entre esos aspectos se encontraron cambios en la relación con el saber, la producción colectiva de saberes estratégicos, la conformación de un nosotros, el reconocimiento de los otros antagónicos y el carácter instituyente de las acciones colectivas. Se considera que estas nuevas prácticas constituyeron huellas de alfabetización y subjetivación política favorecidas por el dispositivo de formación.

Nicolás PEREIRA - nicolasunsl@gmail.com

Docente de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. El título de su plan de tesis de doctorado es “Continuidades y rupturas en la inspección de la enseñanza en San Luis entre 1930-1955: política, pedagogía e imaginarios sociales”, dirigida por la Dra. Ramona Domeniconi y codirigida por el Dr. Hugo Klappenbach

Su trabajo da cuenta de algunas decisiones iniciales y de las principales conclusiones sobre las continuidades y rupturas en la inspección de la enseñanza, en San Luis entre 1930 y 1955; desde un abordaje de la historia social de la educación. Es decir que entendemos las prácticas educativas no mutiladas de lo social sino en constante diálogo y tensión con estos aspectos. Las tareas de estos agentes burocráticos están inscritas en procesos históricos cambiantes y; por ende, están atravesadas por múltiples aspectos de índole políticos, económicos y culturales. Si bien en sus comienzos vigilaron y propagaron los ideales civilizatorios, la consolidación de su figura fue creciendo, paulatinamente, con la incorporación a los saberes técnico-administrativo de nuevos aspectos de índole pedagógico.

Maestros de maestros desde inicios del siglo XX, funcionarios clave en el andamiaje estatal, guardianes de las inversiones estatales en las provincias y contralores de la modalidad de enseñanza, se convirtieron en prestigiosos actores sociales.

En lo político educativo, la llegada del peronismo les confirió nuevas tareas de control y difusión que definimos en torno a lo partidario y que marcan cierta ruptura en relación a las tareas realizadas hasta ese momento.

Sonia Nancy PEREYRA - sonianpereyra@gmail.com

Docente de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (UNSL). El título de su plan de tesis de doctorado es “Relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes de la carrera Lic. en Trabajo Social (UNSL) con sus docentes y relaciones que, en este marco, establecen con el saber formativo”, dirigido por el Dr. Gabriel Rosales, y codirigido por la Dra. Clotilde De Pauw.

Su trabajo plantea algunas consideraciones sobre las decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas adoptadas en el proceso de investigación de tesis de doctorado en Educación, cuyo trabajo está en desarrollo. El estudio aludido consiste en una indagación sobre las relaciones pedagógicas de autoridad que entablan las y los estudiantes universitarios/as y las relaciones que éstos/as establecen con el saber formativo de la carrera, desde la perspectiva de los mismos sujetos.

En primer lugar, se sitúa la problemática de estudio, con una aproximación al proceso investigativo en cuanto a las motivaciones que impulsaron a indagar en esta problemática, a los propósitos que guían el estudio, la definición del problema de investigación y el contexto socio histórico-político que lo enmarca.

Luego, se consideran algunos de los ejes conceptuales que sustentan el marco teórico y de los fundamentos epistemológicos y metodológicos que guían la indagación.

Seguidamente, se plantean una parte de las reflexiones en torno a la información

empírica que fuera aportada por los sujetos en un cuestionario, para finalmente, considerar los criterios de abordaje de narraciones, cuyas interpretaciones están siendo elaboradas.

Celeste ROMÁ - mcroma2016@gmail.com

Es docente de la Facultad de Ciencias Humanas, UNSL. El título de su plan de tesis de doctorado es “La Nación Ranquel en la escuela estatal de San Luis. Análisis y propuestas desde las pedagogías decoloniales”, dirigido por el Dr. Ramón Sanz Ferramola.

Su trabajo en este libro es parte del capítulo metodológico del trabajo de tesis titulado “La Nación Ranquel en la escuela estatal de San Luis. Análisis y propuestas desde las pedagogías decoloniales”, para el Doctorado en Educación de la UNSL (Universidad Nacional de San Luis).

El abordaje etnográfico del objeto de estudio es en la Escuela Ranquel de la provincia de San Luis. Este abordaje fue pensado para un objeto “estratégicamente situado”; sin embargo, un replanteo de la estrategia de investigación permitió redefinirlo en relación a un objeto “multisituado”. A partir de definir la etnografía multisituada se ofrece un ejemplo de mapeo, en un objeto multisituado y se reflexiona acerca del mismo desde un punto de vista metodológico.

Ramón SANZ FERRAMOLA – ramonsanzferramola@gmail.com

Editor del libro.

Codirector de la carrera Doctorado en Educación (FCH – UNSL)

Nancy Cecilia TAPIA PAREDES- nancytapia59@hotmail.com

Docente de la Universidad de las Fuerzas Armadas (ESPE), en Ecuador. El título de su plan de tesis de doctorado es “Andragogía para las competencias docentes. Evaluación del programa de formación andragógica para estudiantes de la Maestría en Docencia Universitaria de la ESPE”, dirigido por el Dr. Pedro Enríquez.

Su estudio examina el lugar y significación de la Andragogía en el *Marco Educativo* que regula la Universidad de las Fuerzas Armadas- ESPE y su implicación en la creación de una estructura académica dedicada a la Andragogía. En este marco, primero se justifican las razones por las cuales es necesario cambiar de paradigma educativo centrado en el docente a otro centrado en el estudiante, según lo establece el Marco Legal, para luego recorrer desde su origen en 2005, hasta el aprobado en 2018, período en que se evidencian cambios que genera una estructura dinámica como lo es Modelo, producto de nuevas regulaciones legales, administrativas, metodológicas, políticas, y de actualización científica y tecnológica.

Martín Gonzalo ZAPICO- athenspierre@gmail.com

Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) y del Instituto de Formación Docente Continua San Luis. El título de su plan de tesis de doctorado es “Análisis Sociobibliométrico de la carrera de Ciencias de la Educación en la UNSL”, dirigido por el Dr. Carlos Mazzola.

A partir de la recolección de todos los programas de las materias obligatorias del programa de Licenciatura en Ciencias de la Educación de los últimos ocho años, el autor analiza dos elementos: la disposición de los docentes alrededor de las materias, y la articulación explícita entre distintos espacios. Los resultados provisorios muestran que la articulación que ocurre en términos de programas de forma explícita, no se condicen con la casi nula movilidad de docentes a través de los espacios. En próximas instancias, se buscarán explicaciones a estos resultados y se incorporará otro elemento de análisis: la articulación a partir de contenidos en común enunciados en los programas de las asignaturas.

