



ISSN 2314-0488
ISSN 2314-0496 (electrónico)

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



POLIFONÍAS

REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO III / Nro. 5
Septiembre – Octubre 2014

Polifonías *Revista de Educación*

Año III - Nº 5 // Septiembre – Octubre 2014

ISSN: 2314-0488

ISSN 2314-0496 (electrónico)

Departamento de Educación
Universidad Nacional de Luján

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)
Luján, Buenos Aires, Argentina

www.dptoeducación.unlu.edu.ar
Email: revistapolifonias@yahoo.com.ar

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

COPYRIGHT: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN - ISSN: 2314-0488 - ISSN: 2314-0496 (electrónico)

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

DIRECTORA DECANA: MARÍA EUGENIA CABRERA

VICE DIRECTORA DECANA: ROSANA PASQUALE

SECRETARIA ACADÉMICA: JUANA ERRAMUSPE

SUBSECRETARIA: MÓNICA CASTRO

**SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO:
ALICIA ITATÍ PALERMO**

SUBSECRETARIA: LUCIANA MANNI

SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ

EDITORIA Y CO-EDITORIA: SILVIA BRUSILOVSKY Y ROSANA PASQUALE

CONSEJO EDITORIAL: RICARDO BUR – MARÍA EUGENIA CABRERA – PATRICIA DIGILIO – OSCAR GRAIZER – MÓNICA INSAURRALDE – MARÍA DEL CARMEN MAIMONE – STELLA MÁS ROCHA – NORMA MICHÍ – ADRIANA MIGLIAVACCA – MARÍA ROSA MISURACA – LILIANA TRIGO – BRISA VARELA

SECRETARIA DE REDACCIÓN: GABRIELA VILARIÑO

CORRECCIÓN DE ESTILO: RICARDO SCHMIDT

DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC

DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS

FOTOS: ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BS. AS.; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC

Consejo Académico

JUAN AZCOAGA
RICARDO BAQUERO
DORA BARRANCOS
FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR
PILAR BENEJAM ARGUIMBAU
JEAN PAUL BRONKART
ALICIA CAMILLONI
JOSÉ ANTONIO CASTORINA
SUSANA CELMAN

GAUDENCIO FRIGOTTO
BEGOÑA GROS SALVAT
ESTELA KLETT
GUILLERMO OROZCO GÓMEZ
MARCELA PRONKO
JORGE RODRÍGUEZ GUERRA
MARÍA TERESA SIRVENT
MIGUEL SOMOZA
NORA ELICHIRY

Evalúadores de este número:

ANGELA AISENSTEIN, SILVIA BARCO, GRACIELA CARBONE, GONZALO DE AMÉZOLA, ROBERTO ELISALDE, EDUARDO GLAVICH, ANDREA GRAZIANO, SANDRA LLOSA, RAÚL MENGHINI, PATRICIA NUÑEZ, LUIS RIGAL, CAMILO RIOS ROZO, JORGE SAAB, JOSÉ TAMARIT

Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.

DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA REVISTA:

Polifonías, Revista del Departamento de Educación de la UNLu publica trabajos inéditos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes del pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Se propone como objetivos:

- 1) Conformar un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación y los de las demás unidades académicas de la UNLu así como de otras instituciones del país y del extranjero.
- 2) Promover debates sobre problemáticas educacionales.
- 3) Constituir un medio de actualización académica.
- 4) Contribuir a la difusión de la producción académica del Departamento de Educación.
- 5) Favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN

ISSN: 2314-0488

AÑO III / N° 5

(2014)

INDICE

Editorial	9
------------------------	---

DOSSIER “EDUCACIÓN DE ADULTOS”

“El nivel medio de jóvenes y adultos en la provincia de Neuquén. Diagnóstico y políticas estatales” Gustavo Abel Junge.....	15
“Bachilleratos populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar” María Eugenia Cabrera y Silvia Brusilovsky.....	42
“Educación de adultos. Algunas perspectivas y concepciones en disputa” Jessica Anahí Visotsky.....	74

ARTÍCULOS

“Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica” Mariana Maggio, Carina Lion y María Verónica Perosi.....	101
“Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza” Raumar Rodríguez Giménez.....	128
“El pensamiento de la sospecha como perspectiva epistémica. Aportes de las perspectivas poscoloniales y decoloniales a los estudios sociales de la ciencia y la tecnología” Martín Chadad.....	144
“Multiculturalismo y enseñanza de la historia en la argentina contemporánea: ¿una relación en ciernes?” Patricio Grande.....	171

COMENTARIOS DE LIBROS

Aníbal Ponce (2014) “Educación y lucha de clases” Nuria Giniger	199
--	-----

Monica Pini, Stella Maris Más Rocha, Jorge Gorostiaga, César Tello, Gabriel Asprella (coordinadores) (2013) “La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?” Sonia Marcela Szilak	203
---	-----

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL

Normas para la recepción y selección de artículos	209
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación	212
Posgrados de la UNLu de interés para educadores	213

Editorial

Este número 5 de Polifonías procura cubrir, como los anteriores, diversas problemáticas de nuestro campo de teoría y práctica profesional situadas históricamente.

El presente es contradictorio. A pesar de las declaraciones de la Ley Nacional de Educación y de decisiones tomadas por el gobierno nacional –como la asignación universal por hijo, becas para facilitar la realización de estudios, distribución de computadoras– que buscan mejorar la incorporación de estudiantes y las posibilidades de aprendizajes en el sistema de educación para los sectores con problemas económicos y sociales, nos preguntamos acerca de lo que efectivamente se enseña en las escuelas, dado que los aumentos de incorporación, retención y egreso no son suficientes indicadores de calidad igualitaria de la educación, objetivo central en una democracia real.

Seguimos viviendo en un sistema segmentado, que ofrece diferentes recorridos según las diferencias sociales de niños, jóvenes y adultos. Esta situación de realidad nos orienta a poner en circulación, a través de la revista, conocimientos que aporten tanto a comprender los factores que ayudan a diagnosticar logros y dificultades como a proponer acciones individuales y colectivas que incidan en la democratización de las políticas, de la vida institucional y de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje en las aulas. Esto implica un compromiso con el “qué”, “para quiénes” y “para qué” de la educación. No tratamos de señalar sólo los problemas y obstáculos sino dar espacio a la incorporación de información sobre conceptos y experiencias que dan cuenta de la creación de alternativas democratizadoras. Se trata de contribuir al avance de la construcción de una educación contrahegemónica a partir de entender y estimular la acción desde el presente y con posibilidad de futuro.

Hay deudas pendientes: se conserva la descentralización creada en la década neoliberal de los años 90, en algunas jurisdicciones la matrícula privada crece más que la pública, y no hay información clara sobre la ejecución del presupuesto destinado a la educación privada; se mantienen diferencias en la cantidad de años

de estudio tanto por nivel de ingreso familiar como por zonas del país. Y esta última apreciación emerge de datos oficiales de la Dirección Nacional de Estadísticas y Censos (DINIECE), organismo que en el texto de su último informe, con datos relativamente recientes (2011), plantea este problema. La capacitación permanente de los docentes es otra deuda pendiente. También lo es la no derogación de la Ley de Educación Superior

Son muchos los problemas aún no resueltos y, como en los números anteriores, decidimos profundizar, a través de un dossier, en uno de ellos y presentar luego artículos que atiendan algunas de las cuestiones que tienen que ver con la calidad de la educación.

El dossier es sobre Educación de Adultos, temática especialmente relevante a partir de la obligatoriedad del nivel secundario, que pone en evidencia la desigualdad en el cumplimiento del derecho a la educación y de su efectiva concreción en el marco de una sociedad en la que las posibilidades continúan siendo desiguales. La modalidad de la educación de adultos expresa particularmente las contradicciones entre los derechos de las mayorías y la tradición escolar aún selectiva. Históricamente fue pensada como compensatoria de la escuela común, destinada a los grupos subalternos y sus más de cien años de existencia desafían a pensarla en clave de democratización. Es un área del conocimiento y práctica que requiere ser estudiada con mayor profundidad tanto a partir de las políticas y prácticas que se generan como contemplando las diferentes jurisdicciones donde se expresan, con especificidades, las políticas nacionales.

El debate involucra también la problemática de la permanencia en la escuela, con aprendizajes significativos, de toda la población, no sólo la de los jóvenes y adultos, aspecto que interpela la responsabilidad de autoridades, planificadores, investigadores, docentes, para construir ideas y condiciones que permitan avanzar en la producción de alternativas que amplíen las posibilidades de un aprendizaje crítico, significativo.

Los otros artículos y secciones de este número recorren temáticas que pueden abrir caminos de reflexión sobre temas hoy en debate como el multiculturalismo, la tecnología en educación y sobre cuestiones de reciente ingreso a las ciencias humanas, como es el estudio crítico de la relación entre educación, cuerpo y política.

El tema del colonialismo, visto en un artículo desde una dimensión epistemológica y en otro como problema de la enseñanza de la historia puede contribuir a poner en discusión otro campo significativo que -como señala uno de los autores- estuvo invisibilizado en la enseñanza. Del mismo modo, problematizar qué sucede con las prácticas educativas en el contexto de alta disposición tecnológica a partir de opiniones de docentes sobre su experiencia también resulta un aporte relevante para el debate sobre la enseñanza actual.

Deseamos que este número pueda aportar conocimiento, preguntas y reflexiones para avanzar en la elaboración de propuestas educativas que construyan igualdad real.

María Eugenia Cabrera
Decana

Rosana Pasquale
Coeditora

Silvia Brusilovsky
Editora

Dossier “Educación de Adultos”



El nivel medio de jóvenes y adultos en la provincia de Neuquén. Diagnóstico y políticas estatales

Gustavo Abel Junge
Aceptado Septiembre 2014

Resumen

La investigación sobre el nivel medio de jóvenes y adultos en la jurisdicción provincial neuquina estuvo orientada por la búsqueda de respuesta al interrogante sobre los factores que favorecen u obstaculizan las posibilidades de educación de los sectores populares. El artículo sintetiza algunos de los resultados que identifican, por un lado, la relación entre la situación socio-educativa de la población destinataria y la expansión de la modalidad con los procesos de exclusión en el nivel medio común, en el contexto de dinámicas de producción de desigualdades sociales y educativas. Por otro, los procesos de formulación e implementación de las políticas que revelan la “forma estatal” de definir y dar tratamiento a los problemas vinculados con la educación secundaria de jóvenes y adultos. En la dinámica de las políticas estatales es posible observar tanto las relaciones de poder que tienden a limitar el ejercicio del derecho a la educación secundaria de un amplio sector de la población como la incidencia en las decisiones estatales de las acciones colectivas de resistencia y de articulación de reclamos y demandas educativas.

Palabras clave: desigualdades – procesos sociopolíticos – nivel medio

Abstract

Research on the average level of youth and adults in the Neuquen provincial

jurisdiction was centrally guided by the search for answers to the question about the factors that favor or hinder the chances of education for the masses. The article summarizes some of the results that identify, first, the relationship between socio-educational status of the target population and the expansion of the mode with the processes of exclusion in the common average, in the context of dynamic production of social and educational inequalities. Furthermore, the formulation and implementation of policies that reveal the “state form” to define and treat the problems associated with secondary education for youth and adults. In the dynamics of state policies is possible to observe both the power relations that tend to limit the exercise of the right to secondary education for a large segment of the population and influencing state decisions of the collective actions of resistance and joint claims and educational demands.

Keywords: inequalities – sociopolitical processes – average

Introducción

La preocupación por conocer más rigurosamente las acciones y decisiones del Estado en relación con la educación de los sectores populares es el interés que orientó la investigación sobre la situación del nivel medio de adultos y las características de la política estatal respecto de esta modalidad en la provincia de Neuquén¹. Los resultados del estudio, que se exponen parcialmente en el presente artículo², pretenden ser una contribución a la comprensión de este campo, a la toma de decisiones informadas, así como al desarrollo de futuras investigaciones referidas a políticas jurisdiccionales en educación de jóvenes y adultos y a estudios comparativos a nivel regional y nacional.

El enfoque global que orienta el proceso investigativo es –asumiendo la perspectiva de Apple (1997)– la de pensar la educación de jóvenes y adultos en forma relacional, es decir, en sus conexiones con las relaciones de poder desiguales de la sociedad

1 El presente artículo está basado en el trabajo de tesis del autor en la Maestría en Política y Gestión de la Educación, Universidad Nacional de Luján. Aprobada en mayo de 2014.

2 Si bien la investigación abarca el período 1992-2010, se expondrán, por razones de espacio, análisis y resultados del período posterior a la crisis de diciembre de 2001.

en su conjunto –inherentes a la lógica del capitalismo– y con los conflictos que esta desigualdad genera. A partir de esta perspectiva, la preocupación que guió el trabajo estuvo centrada en una búsqueda de respuesta, desde el análisis situado en la jurisdicción provincial, a la pregunta sobre los factores que favorecen u obstaculizan la educación de los sectores populares, sujeto mayoritario de la educación de jóvenes y adultos. El conjunto de aspectos identificados reafirman la importancia de un abordaje integral y dinámico de la complejidad de los procesos político-educativos y de la relación entre el estado y los diferentes actores sociales. En este sentido se revelan dos cuestiones centrales: por un lado, relaciones de poder con sustento en concepciones neoconservadoras que tienden sistemáticamente a reducir las posibilidades de educación de los sectores subalternos; por otro, el peso de las acciones colectivas organizadas (sindicales, estudiantiles y barriales) en la articulación de demandas educativas y su grado de incidencia en las decisiones estatales.

El propósito general fue realizar un diagnóstico que diera cuenta de la situación socioeducativa de la población joven y adulta, potencial o efectivamente destinataria de educación secundaria de adultos y de las características de la expansión de dicha modalidad, para luego analizar el proceso de formulación e implementación de las políticas estatales que fueron configurando dicha situación en la provincia. Por lo tanto la estrategia metodológica adoptada fue la complementación de las lógicas cuantitativa y cualitativa³.

Se identificó, a lo largo del período estudiado, la incidencia de:

Las condiciones socioeconómicas, demográficas y educativas en las que se configuran las características de la modalidad.

Los procesos específicos en los que el estado es actor y escenario, procesos que revelan la “forma estatal” de definir y dar tratamiento a los problemas relacionados con la educación secundaria de jóvenes y adultos.

³ La complementación implica una doble y diferenciada visión de los hechos, y se obtienen dos imágenes, una procedente de métodos de orientación cuantitativa y otra de métodos de orientación cualitativa (Hernández Sampieri, Collado Fernández y Baptista Lucio, 2003).

Estas condiciones y procesos muestran los aspectos centrales de la formulación e implementación de la política estatal respecto del nivel medio de adultos como parte del conjunto de políticas públicas del estado provincial.

Históricamente, la educación de adultos en América Latina no ha delineado sus contornos a partir de la edad de los destinatarios, sino por la pertenencia de estos a los sectores sociales subalternos, por lo cual, el estudio de la acción del Estado es el estudio de la “construcción estatal” de los problemas que caracterizan la educación dirigida a dichos sectores. Uno de estos problemas se sitúa actualmente en el nivel medio que, en nuestro país, representa un umbral que la mayoría no atraviesa en la escolaridad común, siendo la “segunda oportunidad” un nuevo intento de una parte de la población joven y adulta para completar ese nivel⁴. El debate de este problema resulta crucial dado que se trata de la problemática del derecho a la educación entendido como derecho social, no solo referido a su dimensión jurídica sino a las prácticas políticas sociales, económicas y jurídicas que posibilitan que la posesión del derecho se haga efectiva en la realidad.

En el encuadre teórico se vinculan los conceptos de desigualdad social y educativa, pobreza, fragmentación urbana, derecho a la educación y política estatal. En contraposición al discurso de los organismos internacionales, el enfoque adoptado comparte las perspectivas que sostienen que la desigualdad no es una diferencia de oportunidades y la pobreza no es un “subproducto desafortunado” sino que constituyen características inherentes a la lógica de capitalismo, sistema que se estructura en base a relaciones de opresión y de explotación de clase (Wright, 2010), que se articulan con el conjunto de relaciones de poder culturales y políticas. También se distancia de los análisis de las desigualdades educativas que hacen interpretaciones despolitizadas de lo social al no considerar los proyectos de sociedad en pugna, ni los sujetos sociales, políticos y culturales. Es por ello que se analizaron las profundas asimetrías, no sólo entre los departamentos que componen el espacio provincial sino también al interior del conglomerado urbano que integra la ciudad de Neuquén capital, en el que se manifiesta la ampliación de las distancias sociales entre unas mayorías con niveles de vida mínimos, y los grupos de clase alta, configurando una ciudad

4 La importancia del nivel secundario se expresa por un lado, en el reconocimiento de la necesidad de universalizar este nivel y los avances en este sentido en la legislación de distintos países y, por otro, en las dificultades que encuentran adolescentes y jóvenes para culminarlo con éxito.

dividida o fragmentada, en la que se originan intensos procesos de segregación urbana (Ziccardi, 2008).

El estudio cualitativo de las políticas estatales para el nivel medio de adultos se centra en las regulaciones y medidas específicas, y se consideran los procesos de su diseño e implementación para poder identificar e interpretar tanto las definiciones de los problemas centrales que motivan la acción del Estado como las soluciones que en distintos momentos del período se fueron proponiendo. En este estudio de la política como un proceso dinámico, la normativa y la acción gubernamental son analizadas en su interacción con las iniciativas de distintos actores relacionados con la modalidad, dentro y fuera del Estado. Este proceso se extiende desde la “problematización”⁵ de determinada cuestión hasta su resolución, proceso que en conjunto llega a configurar una política estatal, porque involucra “tomas de posición” por parte del Estado (Oszlak y O'Donnell, 1981). A lo largo del período estudiado, este proceso se encuentra atravesado por conflictos de distinta intensidad. Las iniciativas que se promovieron y el desarrollo del proceso decisional a nivel de las instancias de la burocracia educativa, se analizaron en relación con el proceso social en el que se inscriben, como parte de las relaciones de poder y hegemonía. Así entendidas, las políticas específicas, en el marco de las políticas educativas a nivel nacional y provincial, forman parte de la dirección que se impone activamente a la acción estatal en nombre de intereses generales, es decir como “condensación de los procesos de hegemonización político-cultural” (Grassi, 2001). En este proceso tienen lugar, en distintos momentos del período estudiado, las acciones y posicionamientos de funcionarios de distintos niveles, de estudiantes, docentes de la modalidad y dirigentes gremiales.

Antes de exponer los hallazgos del estudio, se desarrollan las principales líneas de continuidad y cambio en las relaciones entre Estado y sociedad provincial para ubicar los aspectos centrales del escenario social y político en el que se desarrollan los procesos en cuyo marco se definen los problemas educativos y las decisiones estatales que intentan resolverlos.

5 Según Oszlak y O'Donnell (1981) las “cuestiones” se definen como asuntos (necesidades, demandas) que son “problematizadas”, es decir aquellas respecto de las cuales determinados actores (entre los cuales, los autores incluyen “ciertas clases, fracciones de clase, organizaciones, grupos o incluso individuos estratégicamente situados”) “creen que puede y debe hacerse ‘algo’ y promueven su incorporación a la agenda de problemas socialmente vigentes” (p.110).

La imbricación Estado-partido y la sociedad neuquina: de las políticas de bienestar al conflicto social permanente

El control del aparato estatal provincial es ejercido en forma casi ininterrumpida, desde principios de los años 60, por el Movimiento Popular Neuquino (MPN). Diversos autores coinciden en señalar que, a través de esta continuidad, como rasgo central de la dinámica política, económica y social de Neuquén se consolida una simbiosis entre Estado, partido y gobierno que permea las relaciones con la sociedad neuquina en su conjunto (Favaro y Arias Bucciarelli, 1999; Vaccarisi y Godoy, 2005).

La tendencia que se advierte desde los inicios del control del aparato estatal por parte del MPN es la centralización política y la redistribución económica, proceso en el cual el Estado se expande hacia la sociedad a través de tres pilares claves: a) una importante inversión en la obra pública, b) la construcción de una identidad en la que predominan los valores referidos al bienestar, la integración y la cohesión social y c) la consolidación de un sistema político caracterizado por un partido hegemónico cuyas bases principales son las condiciones de liderazgo personal de sus principales referentes y la constitución de redes clientelares y relaciones de patronazgo con la población (Favaro y Arias Bucciarelli, op.cit.)

A partir de la fuerte presencia del Estado local en la vida social, económica y política de la provincia y la simbiosis entre partido, gobierno y Estado, se implementan políticas públicas basadas en la instrumentación de mecanismos de redistribución de los diversificados aportes nacionales por coparticipación y obra pública nacional en un primer momento y posteriormente por las regalías gasíferas y petrolíferas, sin originar procesos productivos genuinos. En este contexto, el proceso de urbanización y las actividades económicas que se desarrollan en la provincia estimulan desde la década de 1970 una importante migración desde otras provincias argentinas y aumenta la demanda de infraestructura y servicios básicos. En relación con estas demandas y con la búsqueda de legitimación del partido provincial la estrategia que se desarrolla es la combinación de políticas universalistas institucionalizadas en salud, educación y vivienda y una serie de prácticas tradicionales de ayuda social directa, asistencialismo y dispositivos clientelísticos (ibid.). No obstante, hacia fines de la década de 1980, la situación social de la provincia muestra que el mejoramiento de la calidad de vida de los

sectores medios urbanos y de otros sectores vinculados a la expansión de los servicios y la explotación energética, coexiste con los altos índices de hogares con necesidades básicas insatisfechas en los barrios periféricos de la ciudad de Neuquén, y desequilibrios entre las distintas regiones del interior provincial (ibid.).

Cuando se produce el quiebre del régimen de acumulación nacional en el que Neuquén se inserta en forma tardía como proveedor de recursos energéticos, según Favaro (2000) “se desnuda con toda crudeza que ya no es la isla del bienestar, sino un archipiélago del conflicto social” (p. 5). A pesar de este grado de conflictividad, el partido-Estado provincial parece reproducirse constantemente triunfando sucesivamente en las contiendas electorales. Más allá del choque de intereses y de los diferentes estilos de conducción, no existían diferencias programáticas de fondo entre las dos líneas del MPN⁶ (Petruccelli, 2005), cuyos gobiernos respaldaron las políticas nacionales de privatización y ajuste durante la década del 90. Desde el 2000 el gobernador Sobisch intenta llevar adelante una reforma del estado de orientación claramente neoconservadora y, a partir de su reelección en 2003, se va acentuando el perfil autoritario del gobierno, se agudiza la lógica binaria amigo-enemigo y la demonización de los trabajadores estatales, especialmente los docentes organizados en la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), dinámica que contribuye a configurar un escenario de incremento del conflicto (Lizarraga, 2008)⁷. El gobernador Jorge Sapag, electo en diciembre de 2007, restablece las relaciones con el gobierno nacional sustituyendo la política de confrontación sostenida por la anterior administración sobischista por una política de diálogo y de alineamiento estratégico nación-provincia en diferentes áreas: recursos energéticos, obra pública y educación. Sin embargo las políticas del partido predominante del sistema político provincial no parecen encaminarse a revertir las graves desigualdades, que aún persisten.

Desigualdades educativas y contexto socioeconómico provincial

Contextualizamos la información estadística sobre la situación de la modalidad en la realidad socioeconómica y demográfica de la provincia, para que su

⁶ Sapagistas y sobischistas.

⁷ En abril del año 2007 en el marco de nueva y extensa huelga es asesinado nuestro compañero, el profesor Carlos Fuentealba.

interpretación además de estar asentada en un encuadre teórico que le da valor explicativo, permita realizar una lectura de los datos en relación con otros aspectos de la compleja realidad social.

Al iniciarse el siglo veintiuno, se visualizan en la provincia profundas modificaciones económicas y sociales tales como el incremento de los niveles de pauperización, y la concentración del ingreso, que requieren por parte del partido-Estado adecuar, modificar o reemplazar estrategias de legitimación, especialmente en el campo de las políticas sociales, a fin de garantizar el reconocimiento y el apoyo de amplios sectores de la población. En la región patagónica, el núcleo Neuquén / Plottier (provincia del Neuquén) / Cipolletti (provincia de Río Negro) registra los mayores incrementos en la tasa de concentración urbana. Desde los 90 sigue recibiendo población en un contexto de procesos de segregación de la pobreza urbana y de fragmentación del espacio entre sectores de alto poder adquisitivo ubicados en zonas de la ciudad con baja densidad poblacional y barrios, como los del oeste de la capital neuquina, densamente poblados, con mayores índices de necesidades básicas insatisfechas y serios problemas de infraestructura y servicios públicos. Por otra parte, además del aumento experimentado por la población neuquina, la pirámide poblacional de base ancha en 2001, representa un importante porcentaje de población infantil, adolescente y joven, tendencia que recién comienza a revertirse moderadamente en el último período intercensal (2001-2010) con el crecimiento de las franjas de edad adulta. Los rasgos de dicho contexto encuentran algunas similitudes con los procesos que, según Caruso y Ruiz (2008) contribuyen a “producir” destinatarios potenciales de educación de jóvenes y adultos, constituidos por la población rural pobre y los habitantes de los asentamientos precarios de las periferias de las ciudades. Las autoras se refieren a las situaciones de exclusión territorial, como producto de la segmentación socio-espacial que caracteriza a las sociedades latinoamericanas, tanto en la dimensión urbano-rural como dentro de las ciudades, que disminuyen la accesibilidad de la educación y las posibilidades de integración socio-cultural.

La comparación entre datos demográficos e indicadores sociales de los censos 2001 y 2010 mostró las profundas asimetrías entre los departamentos que integran la provincia evidenciando las desigualdades sociales y educativas y el escaso acceso a condiciones de vida digna de varias zonas del interior provincial. Estos datos se vinculan con las características de la estructura productiva provincial

definida como *economía de enclave* (Favaro y Arias Bucciarelli, 2008; Taranda, 2010; Giuliani, 2008), concepto referido a la dependencia provincial respecto de las regalías del sector hidrocarburífero, sector sin intervención estatal y bajo el control de grupos transnacionales desde la década del 90 (Favaro y Arias Bucciarelli, op.cit.), y con un gran desbalance en relación con otras actividades productivas como la agropecuaria y la industria manufacturera⁸. Esta situación se agudiza aceleradamente por el impacto de las políticas de ajuste, privatización y flexibilización laboral implementadas a partir de la década del 90. La conflictividad social se torna habitual luego de la privatización de las empresas nacionales y la desocupación alcanza cifras alarmantes.

A partir del 2003 se producen cambios que llevan a un significativo aumento en la ocupación en empresas privadas por el arrastre del crecimiento del conjunto de la economía nacional y los beneficios que recibió la zona después de la devaluación por la regalías petrolíferas y por el precio del crudo. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que dentro de los asalariados privados se mantiene un porcentaje promedio del 44 % a quienes no se les practica descuentos jubilatorios, o sea trabajo no registrado. Una composición de la población ocupada en la provincia que se confirma en 2008: una mayoría de trabajo no registrado, salarios bajos y en ramas de baja productividad (Taranda, op.cit.).

Situación socio-educativa de la población destinataria del nivel medio de adultos y expansión de la modalidad

Los datos de los estudios sobre la estructura productiva provincial permitieron construir y ubicar contextualmente la información estadística sobre la desigualdad en el nivel medio de adultos.

El análisis estadístico mostró que las características de la situación socio-educativa de la población adolescente, joven y adulta destinataria del nivel medio de adultos

⁸ En este proceso se produce el derrumbe del llamado “modelo neuquino” a partir del quiebre del modelo industrializador por sustitución de importaciones, en el marco de la crisis y recomposición del capitalismo, revirtiéndose así un proceso en el cual el Estado había jugado un papel fundamental en el desarrollo de políticas sociales de bienestar.

y la expansión de esta modalidad se vinculan estrechamente con los procesos de exclusión escolar en el nivel medio común, en el contexto de dinámicas de producción de la desigualdad social y educativa. Se verificó una situación que se había evidenciado ya hace unos años a nivel nacional: la masificación del nivel medio no se contradice con la persistencia de la exclusión escolar (Tenti Fanfani, 2003). Al respecto, se revelaron las siguientes situaciones:

1. Desde 2001 a 2010 un elevado número de adolescentes quedan marginados del nivel medio común, situación que afecta en forma desigual tanto a los distintos departamentos que integran la provincia como al interior del espacio urbano de mayor concentración poblacional, que incluye la ciudad capital.
2. Al mismo tiempo se observa un crecimiento de la matrícula del nivel medio de adultos, con una evolución no homogénea en el espacio provincial, un incremento creciente en la zona urbana más densamente poblada y una importante proporción de las franjas de edad adolescente y joven. No obstante, aún con este aumento constante de la matrícula, los datos revelan el reingreso al nivel medio en la modalidad adultos de una mínima parte de los potenciales destinatarios de la misma.
3. En cuanto al crecimiento de la oferta institucional se observa un importante contraste entre una etapa —que abarca desde mediados años 90 hasta principios del nuevo siglo— en la que es casi inexistente la creación de nuevos centros y una subsiguiente en la que se crean en un corto tiempo un conjunto significativo de establecimiento en forma acelerada y con escasa provisión de recursos materiales y humanos. Esta situación abarca todas las modalidades del nivel medio.

1. El acceso al nivel medio común y la magnitud de la exclusión

La construcción de los datos referidos a las tasas de escolarización y de variación anual acumulativa de la matrícula, dan cuenta de la progresiva masificación del nivel medio en la provincia. La tendencia expansiva de la matrícula de educación secundaria en Argentina, (CFE, 2008), se inició con el retorno a la democracia y se mantuvo hasta el año 2002, momento en el que registró el mayor número de estudiantes desde principios de los años 80. A partir del periodo lectivo 2003, la

matrícula secundaria común ha comenzado a disminuir lentamente⁹. A diferencia de la tendencia a nivel país, la matrícula provincial siguió creciendo, aunque a un ritmo menor al de los períodos anteriores¹⁰.

Pero junto a la masividad en el acceso, los índices de repitencia, sobreedad, abandono y desgranamiento señalan la persistencia del no completamiento del nivel secundario como un obstáculo al cumplimiento del derecho a la educación especialmente concentrado en los grupos de edad adolescente y joven, evidenciando la existencia de importantes niveles de exclusión. Por otra parte, más allá de la lectura de los datos globales de la jurisdicción, las desigualdades al interior del espacio provincial, entre los departamentos que lo configuran, son notorias. A partir de los datos desagregados por departamentos que publica el Consejo Provincial de Educación (CPE) se tomaron las tasas de sobreedad para un análisis comparativo en un período de cinco años (2005 y 2010) y las tasas de desgranamiento en dos cohortes (2001-2005 y 2005-2009). En ambos casos, los índices provinciales aumentan, pero al desagregar los datos, las situaciones muestran enormes disparidades.

Las tasas de sobreedad presentan valores superiores al total provincial en 9 de los 16 departamentos pero con comportamientos disímiles a lo largo del tiempo¹¹. En las sucesivas cohortes que muestra el Cuadro N° 2 pueden observarse los alarmantes valores en crecimiento paulatino de las tasas de desgranamiento, que evidencian en forma elocuente la magnitud de población adolescente que no logra superar la barrera que representa el nivel medio. Tomando como referencia la tasa

9 Este fenómeno se verifica solo en el sector estatal, que por su magnitud incide en la retracción de la matrícula total.

10 Fuente: Dirección General de Planeamiento. Departamento de Estadística Educativa. Consejo Provincial de Educación (CPE). Neuquén.

11 Por ejemplo, la tasa de sobreedad de Catan Lil, departamento con baja densidad poblacional (2.300 hab.) y los peores índices de condición sanitaria y analfabetismo, decrece en más de 13 puntos desde un valor altísimo en 2005 (73,8 %), mientras que la de Picunches (7.000 hab.), departamento con bajo crecimiento poblacional, asciende 11 puntos desde un valor inferior a la tasa provincial. La sobreedad desciende también desde porcentajes altos, en Minas (de 65,9 % a 59,7 %) y Ñorquin (de 59,6% a 53,3%), departamentos con predominio de áreas rurales. Pero la mayor incidencia en el total provincial (44,2% en 2005 y 48,5 % en 2010) esta dada por el crecimiento significativo de la tasa de alumnos con sobreedad del departamento Confluencia (43 % en 2005 a 49,3% en 2010) donde se concentra la mayor cantidad de población de la provincia. También se incrementa en Chos Malal cuya ciudad homónima es la más importante del norte neuquino, con gran crecimiento poblacional y en Añelo, en el noreste hidrocarburífero, que también registra un importante crecimiento demográfico intercensal. Fuente: Dirección General de Planeamiento del CPE.

provincial, 7 departamentos entre 16 alcanzan cifras superiores a dicha tasa en la cohorte 2001-2005¹². En la cohorte 2005-2009, que exhibe una tasa provincial altísima, son 9 los departamentos con valores que exceden al total provincial¹³

Cuadro N° 1
TASA DE DESGRANAMIENTO. TIPO DE EDUCACIÓN COMUN
NIVEL MEDIO COMÚN
PROVINCIA DE NEUQUÉN
COHORTES DEL PERÍODO 1998 - 2010

1998-2002	1999-2003	2001-2005	2004- 2008	2005- 2009	2006 - 2010
53,8 %	54,1 %	55,16 %	60,78 %	62,0 %	60,56 %

Fuente: Dirección General de Planeamiento. Consejo Provincial de Educación

Para medir en forma específica el grado de completamiento del nivel secundario es pertinente tomar el grupo etario de 20 a 24 años. Los datos elaborados a partir de los censos nacionales muestran que, para el total del país en 2001, el porcentaje de jóvenes de dicho grupo que no había completado el nivel era del 22,6 %¹⁴. En 2010 este índice asciende al 24,1 %. Como contrapartida, los jóvenes de 20 a 24 años que en 2001 tenían secundario completo llegaban al 23,8 % mientras que en 2010 esta tasa desciende levemente al 23%¹⁵. Es indudable entonces que, en 2010, a cuatro años de la sanción de la Ley de Educación Nacional que consagra la obligatoriedad del nivel medio, persisten serios obstáculos para su cumplimiento.

En la provincia de Neuquén, este problema se profundiza dado que la proporción de jóvenes de 20 a 24 años que no completó el secundario, que ya en 2001 era 10,6 puntos más alta que el índice nacional (33,2 %), aumenta 3,4 puntos porcentuales en el período intercensal (36,6 % en 2010)¹⁶. Por el contrario, el porcentaje de jóvenes con secundario completo se mantuvo casi estable (21,5% en 2001; 21,2%

12 Llegando a más de 28 puntos por encima del porcentaje provincial en el caso de Picún Leufú, más de 22 en Pehuenches, y otros 3 presentan tasas superiores en 10 puntos a la tasa provincial (Añelo: 15,5 de diferencia, Collón Curá: 11,8 y Loncopué 11,7) Fuente: Dirección General de Planeamiento. CPE.

13 De los cuales los mayores valores se registran en Catál Lil, que lo supera en 20,6 puntos, en Añelo 19 puntos y en 18,3 Loncopue. Fuente: *ibid*.

14 Fuente: Censos Nacionales 2001 y 2010. INDEC

15 Fuente: *Ibid*.

16 Fuente: *Ibid*.

en 2010: -0,3). La situación del Departamento Confluencia (con un incremento de 1,7 puntos en el porcentaje de jóvenes que no completaron el nivel y disminución de 3,3 puntos en el de quienes sí lo hicieron¹⁷) tuvo una importante incidencia en el total provincial, dado su mayor peso poblacional.

Desigualdades educativas en el espacio urbano

Los datos de la situación educativa de la población adolescente, joven y adulta se relacionan con las asimetrías sociales que se manifiestan en la fragmentación del espacio urbano. Las tasas de sobreedad y repitencia son varios puntos más elevadas en el distrito educativo que comprende los barrios de la zona oeste de la ciudad de Neuquén que los ubicados en las zonas centro y este de la ciudad. Además de la información proporcionada por el CPE una encuesta tomada sobre un conjunto de sectores barriales de la zona oeste¹⁸ revela que los porcentajes de población de 15 años y más que solo alcanzaron el nivel primario (completo o incompleto) o comenzaron el nivel secundario y lo abandonaron son mayores que los del total provincial y los del aglomerado Neuquén-Plottier y se relacionan con un conjunto de necesidades insatisfechas y de vulneración de derechos¹⁹.

2. El nivel medio de adultos en la provincia

El estudio muestra el reingreso al nivel medio en la modalidad adultos, de una mínima parte de los potenciales destinatarios de la misma. En coincidencia con otras investigaciones (Sirvent y Llosa, 1998) se identificó en Neuquén –con información de los Censos Nacionales 2001 y 2010– una profunda brecha entre la demanda potencial por educación media de adultos, –medida por el conjunto de población de 15 años y más con nivel primario completo y secundario incompleto–, y la demanda efectiva, cuantificada por la matrícula de la modalidad (Cuadro N° 2).

¹⁷ Fuente: Ibid.

¹⁸ Encuesta de la Red Intersectorial de Apoyo a la Niñez y la Adolescencia (REDIANA) 2008-2009

¹⁹ Entre otros datos, la encuesta de REDIANA muestra una situación laboral con altos índices de precariedad (23,7% con ingresos provenientes de “changas” o trabajos temporarios y 14,3 % de subsidios), baja cobertura de obra social (sólo el 25 %), altos índices de hacinamiento (promedio de cuatro personas por cuarto) y un tercio de los hogares sin inodoro o descarga de agua.

Cuadro N° 2
RELACIÓN ENTRE DEMANDA POTENCIAL Y EFECTIVA POR
EDUCACIÓN DE ADULTOS DE NIVEL MEDIO. AÑOS 2001 Y 2010
PROVINCIA DEL NEUQUÉN

	Demanda potencial	Demanda efectiva	Relación	Desfasaje
2001	125.870	10.533	8,4 %	91,6 %
2010	147.022	14.466	9,8 %	90,2 %

Fuente: elaboración propia en base a los Censos Nacionales 2001 y 2010 y la Dirección General de Planeamiento del CPE.

A pesar de esa brecha, el incremento de la matrícula del nivel medio de adultos en el periodo es superior al del nivel medio común, acompañado de un mayor peso proporcional de las franjas de edad de 15 a 19 años, y en menor medida la de 20 a 24, fenómeno asociado al problema de la exclusión en el nivel medio común²⁰. Por el contrario, la disminución paulatina es visible en el resto de las franjas de edad. Es necesario considerar además que, en términos del crecimiento demográfico, la franja de edad entre 10 y 19 años es la que más aumentó en términos proporcionales con respecto al resto de las edades, según el último censo nacional del año 2010. Por otro lado, al interior de este crecimiento, son notables las diferencias entre zonas urbanas y rurales, por un lado y dentro del aglomerado urbano que comprende la ciudad capital es constante el incremento de la matrícula de los centros ubicados en los barrios del oeste de la ciudad.

La presencia creciente de los jóvenes es una característica actual de la modalidad y configura un escenario nuevo en los países de la región (Caruso y Ruiz, op.cit). En general estos ingresantes, a diferencia de los adultos mayores

20 Brusilovsky y Cabrera (2012) realizan una crítica a la interpretación oficial del Ministerio de Educación (Capellacci y Miranda, 2007) que relaciona la interrupción de los estudios de adolescentes y adultos jóvenes únicamente con decisiones individuales y familiares. Coinciden en que esta interpretación no considera a la inmensa mayoría cuyas condiciones materiales de vida constituyen serios obstáculos al completamiento del nivel secundario, o las situaciones en las que no se accede al nivel medio con el capital cultural que las escuelas exigen para el logro de cierto grado de éxito, como tampoco toma en cuenta las normativas y prácticas escolares que pueden dificultar la permanencia de los estudiantes.

cuya presencia es minoritaria, provienen de experiencias escolares recientes²¹, factor que ya había sido señalado hace 21 años por Messina (1993)²².

Balduzzi (2006) planteó que el ingreso masivo de jóvenes y aún de adolescentes en la educación de adultos indica un nuevo sujeto que “*emerge de este tiempo de crisis*”. Se expresa refiriéndose a ellos:

...esos jóvenes caracterizados por Eduardo Rosenzvaig como “Los nuevos indios”. Para ellos gatillo fácil como en 1880. Los nuevos indios son los jóvenes, y éstos el primer sujeto de la exclusión. Estos jóvenes (y aún adolescentes) a los que nos cuesta tanto entender: sus códigos, su forma de ver el mundo, sus sueños y frustraciones. Esos jóvenes que son —en principio— los que “provocan” “problemas” en las aulas, porque apabullan a los adultos, son más “rápidos”, etc. Esos jóvenes a quienes el neoliberalismo ha quitado el futuro y viven en el presente perpetuo (p. 7)²³.

En cuanto a la expansión de la oferta, son notables algunas características compartidas por el conjunto de los establecimientos del nivel medio: a partir de 2003, se crean, en un lapso de tres años, una veintena de nuevos centros, entre las modalidades común, adultos (Centro Provincial de Enseñanza Media –CPEM) y técnica (Escuela Provincial de Educación Técnica –EPET), de los cuales, alrededor del 40% corresponden a Neuquén capital. En relación con el período previo a 2003 hay un evidente contraste, dado que casi no se registran nuevos centros creados,

21 Un estudio elaborado a partir de la observación de un conjunto de estudiantes que asistían a un centro de nivel secundario, ubicado en la capital neuquina en el año 2006, estableció la relación entre la edad y el nivel de escolaridad previo como variables significativas. Se comprobó una fuerte correlación negativa aplicando el coeficiente de Pearson, es decir, a mayor edad, menor nivel de escolaridad previo. Los alumnos más jóvenes ingresan después de su paso por el nivel medio común, y los adultos mayores en muchos casos sólo completaron la primaria, con una zona intermedia de alumnos que han concurrido antes a otro secundario de adultos o hicieron un año del secundario común.

22 En palabras de este autor: “Si nos preguntamos qué tiene que haberse producido antes para que los estudiantes hayan regresado, no es posible sino pensar (de acuerdo con las evidencias empíricas): haber estudiado antes, haber estudiado en época reciente, vivir en las ciudades donde la escritura se presenta como imprescindible” (p. 134).

23 En la parte cualitativa de la investigación se analiza como se expresa la preocupación por este fenómeno, a través del diseño de programas y planes destinados a los adolescentes pobres en los que subyace una concepción que los ubica como deficitarios culturales.

salvo anexos desde 1994. Ese fue un período marcado por el ajuste, en el que se transfirieron escuelas nacionales sin presupuesto, y es también una etapa de acumulación de demandas, de aparición rápida de nuevos barrios en el oeste de la capital, en condiciones precarias y con un crecimiento importante de la población adolescente y joven. Sin embargo, a pesar de esta multiplicación de la oferta, resultan manifiestas, en sus etapas iniciales, las condiciones de precariedad y las dificultades de funcionamiento de los nuevos centros.

Políticas estatales y nivel medio de adultos en la provincia

El estudio cualitativo se centró en el análisis de las políticas estatales que configuraron los rasgos centrales del nivel medio de adultos en la provincia a través de procesos en los que el Estado es actor y escenario y que revelan la forma estatal de definir y dar tratamiento a los problemas específicos de esta modalidad educativa.

Los aspectos centrales de la formulación e implementación de la política estatal posterior a 2001 que se evidencian como parte del conjunto de políticas públicas del estado provincial son los siguientes:

1. Las políticas estatales, al mismo tiempo que promovieron procesos de exclusión social y educativa como resultado de los cuales los adolescentes urbanos de sectores populares se constituyeron como sujeto social mayoritario de la modalidad, fueron gestando definiciones de los problemas educativos y respuestas a los mismos que conciben a dicha población como objeto de control social y de inclusión en circuitos diferenciados de educación.
2. En los primeros años de la década de 2000, los reclamos por educación secundaria de adultos –como parte de las demandas educativas de los sectores populares– solo pudieron expresarse y tener respuesta efectiva a través de la expansión acelerada y precaria de la modalidad, cuando confluyeron con otro conjunto de demandas al Estado que tornaban visibles los derechos sociales vulnerados y lograban superar

los mecanismos de “no decisión”²⁴ generados desde el poder político provincial.

3. Los procesos decisionales respecto de la modalidad en el seno de los órganos de gobierno y administración de la educación –en coherencia con el estilo de gestión predominante en el conjunto de políticas públicas del Estado provincial–, muestran a lo largo de la pasada década, hasta 2010, formas centralizadas y autoritarias de ejercicio del poder político, cada vez menos sujetas a relaciones institucionales formales y más ligadas a un accionar informal basado en la presión y el clientelismo. Este estilo de gestión tiende sistemáticamente a sustraer las decisiones de la deliberación pública en el cuerpo colegiado de gobierno, a vaciar las funciones y atribuciones de las instancias intermedias de la administración educativa y a concentrar las decisiones en la cúspide del ejecutivo. Lo que sigue es una síntesis de las medidas y procesos políticos estudiados.

El escenario post-crisis de 2001: las políticas de focalización en la educación de jóvenes y adultos

Con posterioridad a la crisis de diciembre de 2001, los términos en los que se definen los problemas y las propuestas que ingresan a la agenda de política educativa en la provincia, –entre ellas las referidas al nivel medio de adultos– forman parte de las propuestas neoliberales que conciben la educación como instrumento de lucha contra la pobreza, como un sector prioritario de las nuevas políticas focalizadas, basadas en las recomendaciones del Banco Mundial (Bonafina, 2009).

Estas propuestas se inscriben claramente en una concepción de política social cuyo objetivo ya no es lograr la igualdad de derechos, sino que se limita a compensar las situaciones más graves que genera un sistema económico crecientemente excluyente. Al mismo tiempo, los amplios sectores excluidos se convierten en

24 Los mecanismos de no decisión sirven para que ciertas demandas de cambio en una situación determinada puedan ser acalladas o desaparezcan antes de que consigan acceder a la arena decisional (Bachrach y Baratz, 1970 citado en Subirats, 2008).

masa de maniobra electoral. El análisis documental, las entrevistas y los datos contextuales posibilitaron una mirada a partir de la cual fue factible interpretar los proyectos de política educativa focalizada que a partir de 2002 accedieron al tratamiento en el seno del CPE. Estos proyectos formaron parte de una política estatal concebida como tecnología social que intentó reconfigurar el acceso a la educación de nivel medio de los adolescentes y jóvenes de sectores populares urbanos expulsados de la escolaridad común, reforzando los aspectos que le asignan a la educación de adultos el papel de circuito educativo diferenciado.

Las medidas focalizadas y los argumentos que las justifican parecen sostenerse en determinadas representaciones sociales sobre la pobreza y, en el caso de la educación de jóvenes y adultos, sobre la adolescencia pobre, con respecto a la cual “algo hay que hacer” para que no se tornen “peligrosos” o adopten conductas indeseables. Konterllnik (1996), subraya la diferencia entre las prácticas de segregación y control sobre los adolescentes y el ejercicio de la titularidad de derechos cuyo cumplimiento implicaría asegurar principalmente la educación. Se advierte además, en este tipo de propuestas aspectos de la Teoría del Capital Humano, a través del discurso sobre las competencias en relación con los espacios orientados al ámbito laboral, en coincidencia con el desarrollo de propuestas de adecuación de la educación de adultos al mercado laboral.

La definición de los problemas sociales sobre los que el Estado interviene focalizadamente, entre ellos los problemas educativos, permiten considerar a los sectores populares como “población-meta” sobre la que es necesario intervenir en forma compensatoria. En relación con dicha estrategia, Popkewitz (1994) denomina “*razonamiento poblacional*” en el ámbito escolar, al constituido históricamente por las categorías clasificatorias que dan cuenta de las “desviaciones” con respecto a la uniformidad de la población “normal”. Además de formar parte de la lógica de las políticas sociales que los clasifica como “sujetos de la carencia”, los adolescentes pobres son ubicados como población potencialmente peligrosa, que requiere ser “retenida” y controlada a través de la escuela, y en ello radica el carácter de tecnología social de los proyectos de política focalizada estudiados. Entre las medidas analizadas cabe destacar dos:

1) El decreto provincial 1181, del año 2002, en el que se abordan un conjunto de aspectos que constituyen una política educativa estructurada a través de programas, con una clara recentralización del poder en el ejecutivo, eludiendo el

tratamiento en el cuerpo colegiado²⁵ del CPE, estableciendo la coordinación central en el ejecutivo de un conjunto de acciones focalizadas que “ejecutará un equipo conformado por personal técnico interno y externo”. Este plan propone “focalizar acciones y metas concretas que permitan concentrar los esfuerzos potenciando intensamente la articulación entre el protagonismo del Estado, la participación social y las experiencias y capacidades innovadoras existentes en las instituciones educativas”²⁶.

Los términos de la participación propuesta resultan similares a los que se promueven a nivel de América Latina: la pseudo participación de la sociedad civil en la ejecución de acciones descentralizadas pero concebidas y planificadas centralmente. Se promueve un modelo de gestión “descentralizado y participativo” concibiéndolo como flexible en su adaptación a una población con necesidades heterogéneas, a diferencia de uno burocrático. Sin embargo en los aspectos específicos de la estructura y organización de los programas el proceso se gesta dentro del ejecutivo en forma concentrada; el papel de los funcionarios ejecutivos y expertos es central, con una ejecución descentralizada a través de distintas unidades (Cohen y Franco, 2005). Entre las acciones que se prevén figuran proyectos de retención centrados en la responsabilidad de cada escuela en relación con el fracaso escolar, la adecuación curricular para converger con “*las jurisdicciones nacionales*”, y la introducción de “*voluntarios*” para un programa de “*ayuda pedagógica*”, propuesta que se enmarca en una de las llamadas “*ideas potentes*” que plantea “instalar redes de colaboración y solidaridad entre diferentes actores e instituciones como una estrategia” para “gestar una nueva forma de concebir la práctica profesional de las escuelas”²⁷.

Este tipo de iniciativas también resultan coherentes con las propuestas de participación analizadas por Cardarelli y Rosenfeld (1999) quienes sostienen que estas formas de interacción asumen las características típicas del clientelismo e implican, además, “la presencia de una combinación peculiar de desigualdad y asimetría de poder con una aparente solidaridad mutua en términos de identidad personal y sentimientos y obligaciones interpersonales” (p. 95). Implican la reducción de las políticas de tipo universal por las que el Estado se hace

25 Documento de Vocalías Gremiales. Septiembre 2002.

26 Decreto N° 1181/02.

27 Decreto N° 1181/02.

responsable, para dejar en manos de instancias locales la búsqueda de solución de los problemas. Además de focalizar la política a través de programas, se proponen acciones dirigidas a los sectores que fracasan en el sistema. Entre las Zonas seleccionadas de Atención Focalizada (ZAF) se mencionan varias escuelas nocturnas y vespertinas para jóvenes y adultos.

2) El plan de estudios N° 320 del año 2003²⁸, destinado a adolescentes entre los 16 y los 18 años, con una duración de cuatro años, intentó inicialmente ser aplicado como “experiencia piloto” en dos Centros Provinciales de Enseñanza Media (CPEM) ubicados en la zona oeste de la capital neuquina. El plan, de cuatro años de duración, contempla en el primer año contenidos de una Formación Básica Común a todos los planes y Taller transversal de estrategias de aprendizaje. Los años siguientes mantenían las áreas de Lenguaje y Expresión y Matemáticas y debían incorporar contenidos que respondieran a las demandas que recibieran estas instituciones.

La Resolución que aprueba el plan caracteriza en sus considerandos, algunos de los problemas que afronta el nivel medio de adultos:

Que en los últimos años se ha constatado un aumento considerable de las solicitudes de ingreso a los planes de 3 y 4 años, a causa de la situación socio-económica, la necesidad de incorporarse al mercado laboral a edades más tempranas, el aumento de los índices de repitencia y sobreedad en los planes de 5 y 6 años;

Que los establecimientos con planes de estudio de 3 y 4 años existentes poseen una alta matrícula y no tienen capacidad para un mayor crecimiento, por razones edilicias y organizativas;

En el diagnóstico sitúan en los colegios vespertinos y nocturnos una serie de problemáticas como alcoholismo, drogadicción y violencia familiar. Las mismas, si bien reales, se presentan en forma descontextualizada, omitiéndose los factores vinculados a las relaciones de poder que generan las desigualdades sociales y se atribuyen más bien a una “globalización” genérica y característica de “una

28 Resolución N° 498 del CPE.

sociedad posmoderna". Se despolitiza, asimismo, el tema de la "responsabilidad de la escuela", ubicándola en un lugar en el que –frente al contexto de crisis– debe hacerse cargo, junto a padres y docentes, de las demandas sociales porque no es posible esperar definiciones de "las grandes políticas educativas" que según el documento "muchos rechazan y pocos conocen". Mencionan el choque entre la cultura de los alumnos que vienen de los sectores marginados y la cultura escolar, argumentación en la que se advierte la inscripción en la teoría del déficit cultural²⁹.

Una de las cuestiones que suscitó mayores reacciones gremiales y de grupos de padres al conocerse la propuesta es una parte del diagnóstico en la que trazan un "perfil de los alumnos" a los que se destina el nuevo plan. Es una caracterización claramente focalizada en adolescentes pobres con un conjunto de atributos que marcan la precariedad de sus vidas, en una operación discursiva donde nuevamente situaciones reales –como "fracasos escolares reiterados", o viviendas en "tomas, barrios empobrecidos"– son puestos como atributos que estigmatizan, con referencias al aprendizaje como "poco desarrollo o ejercicio de las operaciones del pensamiento esperables para su edad cronológica"³⁰. Los testimonios de representantes gremiales docentes relacionan estos términos con la construcción de un imaginario social sobre la inseguridad, con consecuencias hasta el presente, en el que los jóvenes de los barrios más excluidos se consideran como sospechosos y son fuertemente sancionados, son "portadores de rostro", y perseguidos en forma permanente³¹.

En el proceso decisional que se desarrolla en el ámbito institucional del Estado –entendido como "arena del conflicto político" donde se dirimen cuestiones socialmente problematizadas– puede observarse un estilo de gestión caracterizado por una tendencia recurrente a la concentración de las decisiones –presentadas como planes y programas– en el ejecutivo, mientras se sustraen de la deliberación en el seno del cuerpo colegiado del CPE las cuestiones más importantes.

29 La teoría del déficit cultural o carencialista sostiene que determinados grupos sociales se encuentran en estado de carencia, a partir de distintas variables (cultural, lingüística, etc.), respecto de los grupos hegemónicos. La "compensación" estaría llamada a llenar esa "carencia", ese "vacío" o ese "déficit", bajo la lógica de la inclusión diferenciada.

30 Resolución N° 498. Plan 320.

31 Entrevistas N° 3 y N° 11 a vocales gremiales, integrantes del sindicato docente ATEN (Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén).

Sin embargo, la contestación ejercida desde el sindicato docente, los centros de estudiantes, sectores de padres y otras organizaciones sociales, logra revertir —en los casos considerados en este estudio— decisiones tomadas sin la realización de consultas a las instituciones y actores del sistema educativo implicados directa e indirectamente en la implementación de los proyectos diseñados centralizadamente.

Estrategias en la expansión de la oferta y vaciamiento del CPE (2003-2010)

La expansión del nivel medio de adultos se reinicia con posterioridad al abandono de los intentos por reconfigurar el acceso de los adolescentes de sectores populares a la educación secundaria, mientras logran visibilidad las demandas educativas en el marco de una creciente movilización de distintos sectores y organizaciones sociales. Esto sucede luego de largos años en los que el Estado provincial no había creado nuevos establecimientos de nivel medio en ninguna de sus modalidades.

La prolongada ausencia de creaciones de escuelas forma parte de la negación sistemática de respuestas a las demandas sociales hasta que estas —con un mayor nivel de organización— se tornan visibles y logran incorporarse a la agenda pública. Una lectura desde la teoría política nos indica la presencia de una forma específica del poder político consistente en la posibilidad de mantener fuera de la agenda pública determinadas cuestiones sociales, denominadas “no decisiones” (Bachrach y Baratz, 1970 citado en Subirats, op.cit.). Tal como señalamos, a través de estos mecanismos, ciertas demandas de cambio en una situación determinada de distribución de beneficios y privilegios, pueden ser acalladas o desaparecer antes de que logren acceder a la arena decisional.

En este proceso sociopolítico, diversos actores logran contrarrestar el discurso neoliberal y poner en escena, a través de acciones colectivas organizadas, un conjunto de derechos sociales vulnerados como el trabajo, la vivienda, la salud y la educación. Además de la acción de los gremios estatales y de las organizaciones de desocupados, las demandas educativas como el reclamo por la creación de nuevos establecimientos para jóvenes y adultos, forman parte de la lucha por condiciones de vida dignas de los habitantes de zonas urbanas de acelerado ritmo de crecimiento poblacional junto a otras demandas como la regularización de la tenencia de la tierra.

Este conjunto de acciones –que coexiste con las prácticas clientelísticas de sectores ligados al estado-partido provincial– logra viabilizar desde 2003 una nueva serie de creaciones de centros de la modalidad. El “mandato social oculto” de desigualdad en el cumplimiento del derecho a la educación en perjuicio de los sectores populares marca este comienzo de los nuevos centros, la mayoría en la zona oeste la capital neuquina, en edificios compartidos con escuelas primarias o secundarias comunes, con falta de equipamiento, problemas de mantenimiento de las instalaciones, dificultades de accesibilidad y ausencia de respuestas a distinto tipo de requerimientos desde la burocracia educativa³².

Desde el punto de vista del proceso de la política estatal provincial, predomina una modalidad basada en la aleatoriedad de las decisiones de creación de escuelas en respuesta a demandas sociales o bien a presiones clientelísticas. Las medidas centralizadas y el desconocimiento de las normativas vigentes marcan un estilo de gestión que da lugar a situaciones poco transparentes³³, ante las cuales se pronuncia públicamente el sindicato docente. Las características de esta práctica gubernamental son compatibles con el tipo de vinculaciones intra-burocráticas que favorecen los regímenes patrimonialistas (Oszlak, 1980), en las cuales se desvirtúa el sistema de autoridad formal y se refuerza el sistema de lealtades personales y contraprestaciones prebendales, por lo cual crece el nivel de incertidumbre en las relaciones al interior de la burocracia y las decisiones tienden a ser erráticas, casi antojadizas, frecuentemente apartadas de todo marco normativo formal. Si bien los mecanismos de decisión basados en el desconocimiento del cuerpo colegiado ya venían siendo implementados, a partir de la reelección de Sobisch al frente de la gobernación³⁴ se incrementa el rango de medidas que se toman inconsultamente, que abarcan desde decisiones cuyo nivel de importancia es tal que definen políticas educativas, centradas en el papel de los “expertos”, hasta otras de menor rango pero cuyo proceso habitual anterior era la aprobación en el seno del órgano colegiado de gobierno. Un ejemplo de medidas respecto del nivel medio de adultos es la creación de establecimientos, que desde 2004 hasta 2008 es resuelta únicamente por el

32 La expresión “*fuimos fabricados en serie*” de una de las directoras sintetiza la forma precipitada de inauguración de los centros y las condiciones de precariedad del funcionamiento inicial de los mismos. Entrevista N° 6.

33 Barco et. al (2009) definieron a esta tendencia como *informalización*, es decir una relación social de hecho que esta determinada por la fuerza de los actores directos, en contraposición a una relación formal que este sujeta a derechos, obligaciones y garantías.

34 Septiembre de 2003.

Subsecretario/a del área³⁵. La vocal gremial de rama Media y Superior ³⁶ manifestó que “*el ejecutivo ni siquiera ponía a consideración del cuerpo colegiado el tema de las creaciones de establecimientos.*” Esta situación llevó a que se supieran “a posteriori” situaciones como la creación de escuelas sin aprobación de sus plantas funcionales, y en las que se reitera la situación de precariedad de los lugares de funcionamiento iniciales de los centros³⁷.

A partir del cambio en la normativa nacional a través de la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26.206 se aprueban sucesivas resoluciones del Consejo Federal de Educación referidas a la “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, que registran en varios documentos una persistente ausencia de la provincia de Neuquén.³⁸

Si bien la nueva normativa no produce cambios relevantes en la modalidad, al considerar la incidencia de los planes y programas nacionales en la política educativa provincial, se observa su utilización como mecanismo de recentralización en el vértice del poder ejecutivo en el área educativa y de reducción de la autonomía del CPE. Funcionarios intermedios y sectores gremiales coinciden en calificar de “vaciamiento” a la situación en la que se encuentra el Consejo Provincial de Educación y por ende sus estructuras como el cuerpo colegiado y las direcciones de nivel, a través de una estrategia del poder ejecutivo (Subsecretaría de Educación) que utiliza los programas nacionales para reducir la autonomía y las atribuciones de las instancias de decisión al interior del CPE.

35 Fuente: Resoluciones del CPE.

36 Entrevista N° 11, realizada el 6 de julio de 2012.

37 El sindicato docente denuncia en este período el funcionamiento en galpones y trailers y gestiona junto a los directivos la construcción de edificios. Fuente: atenarchivo.com.ar

38 En noviembre de 2007, se aprueba la Resolución N° 22 del Consejo Federal de Educación (CFE) con la ausencia de la provincia del Neuquén. A través de esta norma se aprueban los lineamientos del Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en cumplimiento del artículo 138 de la Ley de Educación Nacional. La Resolución del CFE N° 87 del 15 de octubre de 2009 aprueba para la discusión los documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base” y “Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” que son aprobados con “nuevos aportes” en la Asamblea del CFE por la Resolución N° 118/10 del 30 de septiembre del 2010, “con el voto afirmativo de los integrantes de este Consejo Federal a excepción de las provincias de Córdoba, Entre Ríos, **Neuquén**, Santa Fe, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y un integrante del Consejo de Universidades, **por ausencia de sus representantes.**”

En este marco, el número de creaciones se reduce drásticamente a partir de 2006 y hasta 2010 sólo se crean seis nuevas unidades de enseñanza media de adultos en la provincia.

Reflexión Final

La investigación puso de manifiesto como cuestión central, los factores que obstaculizan el derecho a la educación secundaria de un amplio sector de la población joven y adulta en la provincia de Neuquén.

Las condiciones que inciden en la configuración de la situación socioeducativa de jóvenes y adultos y los procesos específicos en los que el Estado es actor y escenario de lucha por la hegemonía y en los que pugnan intereses contrapuestos, remite a la reflexión freireana sobre la dialéctica entre objetividad y subjetividad. Indudablemente, la situación que nos presenta el diagnóstico del período estudiado es el resultado de relaciones de poder en las que fueron vulnerados los derechos de las mayorías. Pero al enfocar los esfuerzos y las luchas de quienes sueñan con una sociedad más justa e igualitaria, la reflexión de Freire (1996) nos invita a entender la historia como posibilidad, sin negar el papel de los factores condicionantes a que estamos sometidos, hombres y mujeres. El gran pedagogo afirmaba

Al negar la historia como juego de destinos seguros, como dato dado, al oponerse al futuro como algo inexorable, la historia como posibilidad, se reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo (p.108).

Persistamos en ese camino.

Bibliografía

APPLE, M. (1997) Educación, identidad y papas fritas baratas. En GENTILI, P. (comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Capítulo 1.

Buenos Aires, Losada.

BALDUZZI, J. (2001) *Desigualdad y exclusión en el “tercer ciclo” de la provincia de Buenos Aires*. Cuadernos de Informes e Investigaciones, SUTEBA.

_____ (2006) Exposición en el Foro Social Mundial de Educación, 4 al 6 de mayo. Buenos Aires, CTERA.

BARCO, S. (Dir.), DUBINOWSKI, S. (Co-dir.) (2009) Documento preparado para el encuentro de Jefaturas de Departamento y Asesorías pedagógicas: *Hacia la construcción del currículum del Nivel Medio*. ATEN Capital – 8 de Mayo. Equipo de Investigación del área de Política Educativa del departamento de Política Educacional, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

BONAL, X. (2009) La educación en tiempos de globalización. ¿Quién se beneficia? En *Educación y Sociedad* 30(108). Campinas, Brasil.

BRUSILOVSKY, S. y CABRERA, M. E. (2012). *Pedagogías de la educación escolar de adultos: una realidad heterogénea*. México, CREFAL.

CAPELLACCI, I. y MIRANDA, A. (2007) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina*. Documentos de la DINIECE N° 4. Buenos Aires, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

CARUSO, A. y RUIZ, M. (2008) La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe en los comienzos del siglo XXI: estado de la situación y desafíos para la práctica. En CARUSO, A.; DI PIERRO, M. C.; RUIZ, M. y CAMILO, M. (Coord.) *Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe*. Informe regional. México, CEAAL/CREFAL.

CARDARELLI, G. y ROSENFELD, M. (1999) *Las participaciones de la pobreza. Programas y proyectos sociales*. Buenos Aires, Paidós.

COHEN, E. y FRANCO, R. (2005) *Gestión Social. Cómo lograr eficiencia e impacto en las políticas sociales*. México D.F., CEPAL y Siglo XXI Editores.

FAVARO, O. y ARIAS BUCCIARELLI, M. (1999) El sistema político neuquino. Vocación hegemónica y política faccional en el partido gobernante. En FAVARO, O. (edit.) *Neuquén. La construcción de un orden estatal*. Neuquén, Universidad Nacional del Comahue.

_____ (2000) Neuquén. La sociedad y el conflicto. ¿Viejos actores y nuevas prácticas sociales? Neuquén, CEHEPYC, Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>. Fecha de acceso: 05/07/2012.

_____ y ARIAS BUCCIARELLI, M. (2008) *Neuquén (Argentina) ¿economía de enclave y estado de bienestar?* Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

FREIRE, P. (1996) *Política y educación*. México. Siglo XXI

GIULIANI, A. (2008) La economía petrolera y su configuración en Neuquén. En *Petróleo y economía neuquina*. EDUCO Editorial de la Universidad Nacional del Comahue.

GRASSI, E. (2001) *Cuestión social, cuestión de Estado: lo político de la política social*. En *Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. 6. Buenos Aires, 5-9 noviembre. Caracas, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD).

- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; COLLADO FERNÁNDEZ, C. y LUCIO BAPTISTA, P. (2003) *Metodología de la investigación*. México D.F., McGraw-Hill Interamericana.
- KONTERLLNIK, I. (1996) Introducción ¿Por qué la adolescencia? En KONTERLLNIK, I. y JACINTO C. (comp.). *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*. UNICEF. Buenos Aires, Losada.
- LIZARRAGA, F. (2008) Jorge Omar Sobisch: ocho años de retórica reaccionaria. En NAVARRO FLORIA, P. (org.) *Historia de la Patagonia, 3ras. Jornadas*. Bariloche, Universidad Nacional del Comahue/Conicet.
- MESSINA, G. (1993) *La educación básica de adultos. La otra educación*. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC.
- OSZLAK, O. (1980) *Políticas Públicas y Regímenes Políticos: Reflexiones a partir de algunas experiencias Latinoamericanas*. Documento de Estudios. Buenos Aires, CEDES Vol. 3 N° 2.
- _____ y O'DONNELL, G. (1981) *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*. Centro de Estudios de Estado y Sociedad, Buenos Aires, (CEDES) Documento G.E.
- PETRUCCELLI, A. (2005) *Docentes y piqueteros. De la huelga de ATEN a la pueblada de Cutral-Có*. Buenos Aires, El cielo por asalto.
- POPKEWITZ, T. (1994) Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. En *Revista de Educación* (305). OEI.
- SIRVENT, M.T y LLOSA, S. (1998, agosto). Jóvenes y Adultos en situación de riesgo educativo: Análisis de la demanda potencial y efectiva. En *Revista del I.I.C.E.* Facultad de Filosofía y Letras/UBA. Año VII, N° 12.
- SUBIRATS, J.; KNOEPFEL, P.; LARRUE, C. y VARONE, F (2008) *Análisis y gestión de políticas públicas*, caps. 2 y 7. Madrid, Ariel.
- TARANDA, D. (2010) Neuquén, economía de enclave, mundos “contrapuestos” y emergencia ideológica. UNCo. Ponencia presentada en las *XXII Jornadas de Historia Económica*. 21 al 24 de septiembre. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- TENTI FANFANI, E. (2003) La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso. IIPE-UNESCO
- VACCARISSI, M. E. y GODOY A. M. (2005) El estado-partido neuquino. Modos de legitimación y políticas sociales. En FAVARO, O. (coord.) *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Norpatagonia*. Buenos Aires, La Colmena.
- WRIGHT, E. O. (2010) *Preguntas a la desigualdad. Ensayos sobre análisis de clase, socialismo y marxismo*. Bogota, Colombia, Editorial Universidad del Rosario.
- ZICCARDI, A. (2008) Pobreza y exclusión social en las ciudades del siglo XXI. En ZICCARDI, A. (comp.) *Procesos de urbanización de la pobreza y nuevas formas de exclusión social*. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Clacso-Crop.

Gustavo Abel Junge: Magister en Política y Gestión de la Educación. Profesor a cargo de la cátedra Educación de Adultos y Alfabetización, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.

Bachilleratos Populares. Los objetivos y el colectivo docente de una propuesta de educación popular escolar

María Eugenia Cabrera

Silvia Brusilovsky

Aceptado Septiembre de 2014

Resumen

El trabajo presenta algunos aspectos de los resultados de una investigación sobre Bachilleratos Populares. La importancia de estas escuelas reside en que constituyen un intento de avanzar en la construcción de una propuesta de educación popular en el marco de la educación escolar. Sus estudiantes tienen un perfil semejante a los de escuelas secundarias de adultos pero el proyecto educativo se diferencia por el objetivo explícito de formarlos como sujetos políticos. En este artículo se analizan las características de los objetivos de la organización y las de sus docentes.

Palabras clave: educación popular – educación secundaria – adultos – sujeto político – docentes

Abstract

This paper presents some aspects of the results of a research work on Popular Secondary Schools. The importance of these schools lies in that they constitute an attempt to advance in the construction of a proposal for popular education in the context of school education. Their students have a profile similar to those of adult secondary schools; however, the educational project is different because of the explicit aim of forming them as political subjects. This article discusses the features of the Organization's objectives and those of their teachers.

Key words: popular education – secondary school education – adult – political subject – professors

Presentación

En este artículo se presentan algunos de los resultados de una investigación sobre Bachilleratos Populares¹, instituciones de nivel medio para jóvenes y adultos que se organizan y trabajan pedagógicamente desde una concepción de educación popular. El análisis de la información recogida dio cuenta del valor que pueden tener para avanzar en la construcción de una propuesta de educación popular en el marco de la educación escolar que, además del objetivo de formar sujetos políticos –que comparte con experiencias no escolares de educación popular– otorga un certificado de nivel medio que habilita a los jóvenes y adultos para continuar estudios.

La situación legal de los bachilleratos populares es diferente según las jurisdicciones. En Ciudad de Buenos Aires el Decreto 406/11 señala que “funcionarán bajo la figura de Unidades de Gestión Educativa Experimental para la educación de adultos y adolescentes, en el ámbito de la Dirección de Educación del Adulto y del Adolescente dependiente de la Dirección General de Educación de Gestión Estatal”. En Provincia de Buenos Aires algunos –no todos– están incorporados a la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

¹ La investigación dirigida por Silvia Brusilovsky y codirigida por M. Eugenia Cabrera se denomina “Escuelas Populares. Características de su pedagogía”. Dpto. de Educación. UNLu. (2009-2013). Se trabajó, por indicación de una de las personas fundadoras del movimiento de bachilleratos populares, con los dos bachilleratos más antiguos (IMPA y Maderera Córdoba), que ya tenían graduados al iniciar el trabajo. Esta situación nos permitía suponer cierta experiencia y cultura institucional más consolidadas. Se utilizó una lógica cualitativa. Se hicieron entrevistas en profundidad a coordinadores, docentes, dirigentes de la Cooperadora de Educadores e Investigadores Populares (CEIP), encuestas semiestructuradas a profesores, autoadministradas, observaciones de clases y asambleas y análisis de documentos. No nos proponemos que el estudio sea representativo de todos los bachilleratos sino identificar dimensiones de análisis significativas para el estudio de este tipo de organizaciones, aspectos que permitan poner de manifiesto la complejidad de sus características y procesos de construcción de su enfoque educacional y ampliar nuestra comprensión de los significados que sus docentes asignan a situaciones escolares –los procesos y prácticas institucionales– y las estrategias que adoptan ante ellas.

Hay dos aspectos centrales que nos hicieron prestar atención a estas escuelas: a) la población que concurre es semejante a la de otras escuelas secundarias para adultos; b) son escuelas que evidencian un esfuerzo por resolver aspectos organizativos y pedagógicos que respondan a un modelo de educación popular escolar.

En nuestras primeras investigaciones sobre educación secundaria para adultos² encontramos que estos bachilleratos se plantean, sistemáticamente, desnaturalizar las relaciones de poder, articular la cultura académica con el saber cotidiano, incorporar a los estudiantes a procesos colectivos de investigación que contribuyan a la auto-reflexión de docentes y estudiantes sobre la práctica escolar. Articulan su trabajo con organizaciones sociales – empresas recuperadas, organizaciones barriales– de modo que los docentes pueden llevar a cabo una práctica coherente con las declaraciones de trabajar por un cambio en el sistema de poder social, dando participación a los estudiantes en ese proceso.

La población que concurre es semejante a la de otras escuelas de nivel medio para adultos: heterogénea en edad, si bien en algunas predominan los jóvenes entre 16 y 25 años (Elisalde, 2012). Las razones con las que los estudiantes explican su propia historia de interrupción de estudios son semejantes a las de otras escuelas de jóvenes y adultos, ya que repiten los argumentos que hemos encontrado en los CENS que estudiamos: el trabajo –búsqueda o sobre/subocupación, precariedad– problemas familiares o bien desinterés por la propuesta escolar de las instituciones a las que asistieron.

Es frecuente que en relación con la educación de adultos se planteen los problemas y obstáculos que la escuela debe superar, tanto los estructurales que son productores de problemas como los propios de las instituciones. Por el contrario, nuestro interés para la construcción del objeto de estudio es poner como centro las experiencias que dan cuenta de un intento de creación de alternativas democratizadoras, contrahegemónicas.

2 “Educación media de adultos. Características de la oferta: políticas y prácticas en Capital Federal y Provincia de Buenos Aires” (2000-2004), y “La oferta de Educación Media de Adultos: orientaciones de su pedagogía” (2005-2008), ambas dirigidas por Silvia Brusilovsky en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján.

Nos parece importante avanzar en la reconstrucción de las características de estas escuelas, tanto por razones teóricas como políticas. Desde el sentido político del trabajo, nos interesa destacar que no tienen un planteo tecnocrático, en términos de “cómo gestionar escuelas sino cómo crear organizaciones sociales escolares” (Ampudia, 2008: 250) de carácter popular. La pregunta que se formulan tiene carácter político, dado que se plantean cómo generar una “dinámica social instituyente”, contrahegemónica.

Uno de los problemas en educación de adultos de carácter popular que también busque certificar para permitir la continuidad de estudios en el sistema de educación es la falta de experiencia acumulada sobre estrategias para la formación de los estudiantes como sujetos políticos críticos. Es por ello que en la investigación intentamos avanzar en la sistematización de los modos de gestión, de enseñanza y de los criterios de selección de contenidos curriculares a través de los cuales se logra la permanencia y el aprendizaje.

El origen de los Bachilleratos Populares

Tanto los informantes como los textos documentales consultados coinciden en colocar estas experiencias como resultado de los procesos económicos y sociales de fines de la década de 1990, ligándolos a organizaciones y movimientos populares.

Pensamos que son resultado de una situación compleja y que es necesario situar factores del contexto macrosocial y político así como los que responden a condiciones más locales, que pueden contribuir a explicar el origen de cada uno de ellos. Investigadores (Gluz, 2013; Zibechi, 2009; Sverdlick y Costas, 2008; entre otros) y los investigadores que son coordinadores de las organizaciones iniciadoras de su creación (Ampudia y Elisalde, 2014) coinciden en esta interpretación de sus orígenes ligados a la reacción de movimientos sociales que resisten los efectos del neoliberalismo y que “disputan el sentido de lo público propio de la matriz liberal de los sistemas escolares” (Gluz, op.cit.:10).

Los casos estudiados son resultado de un movimiento de profesores y estudiantes universitarios preocupados por la educación popular que proponen la inserción de

las escuelas en una empresa recuperada por los trabajadores (ERT) y en relación con el barrio, como espacio material y simbólico en el que están instaladas.

Su creación y el espacio en que se encuentran se distancian de las formas habituales de iniciación de una escuela de nivel medio, ya que no son fundadas por un organismo del Estado ni por una empresa privada o grupo religioso –formas habituales de iniciación de instituciones escolares en nuestro país– sino por una organización de docentes nucleados en forma de cooperativa –la CEIP, Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares–. Están radicadas en empresas productivas recuperadas, organizadas como cooperativas, como resultado de la decisión colectiva de sus trabajadores de conservar sus fuentes de trabajo, frente a la quiebra de la empresa privada (una empresa maderera: Maderera Córdoba; una metalúrgica: IMPA).³

Como señala Roberto Elisalde, coordinador de la CEIP, “en la Argentina y como respuesta a la crisis económica y al retroceso del Estado en política social fueron creciendo iniciativas educativas de carácter autogestivo en el terreno de los movimientos sociales”. Los casos estudiados surgieron en un “ciclo de protesta”⁴ y ponen de manifiesto que estas creaciones son resultado de la organización y decisión de intelectuales orgánicos que instalan la escuela en esos espacios como modo de apoyar a esas organizaciones en el proceso destinado a su consolidación y defensa. Este proceso no está aislado de otras creaciones culturales originadas en la militancia de intelectuales y artistas que, para vincular su práctica con sectores trabajadores, radican su trabajo en esas instituciones. Uno de los casos estudiados se corresponde con estos fenómenos político-culturales, ya que en ese contexto, en 1999, se conforma en IMPA un centro cultural integrado por jóvenes artistas –La Fábrica Ciudad Cultural– de modo que la creación de la escuela popular constituye, de algún modo, una acción que ya tenía antecedente en la empresa. En efecto, el centro cultural se crea como resultado de la acción de jóvenes artistas que quieren expresar su resistencia al proceso electoral de 1999 y que comienzan a reunirse

3 Otras escuelas están vinculadas con otro tipo de organizaciones sociales populares. Nótese que señalamos que están radicadas en ERT y no creadas por ellas.

4 Bonifacio, (2011) citando a Tarrow, refiere a este concepto y señala que hace referencia “a una fase de intensificación de los conflictos y la confrontación en el sistema social, que incluye una rápida difusión de la acción colectiva de los sectores más movilizados a los menos movilizados; un ritmo de innovación acelerado en las formas de confrontación; marcos nuevos o transformados para la acción colectiva; una combinación de participación organizada y no organizada; y unas secuencias de interacción intensificada entre disidentes y autoridades que pueden terminar en la reforma, la represión y, a veces, en una revolución” (p. 55).

en la fábrica. Vinculando su acción artística a la política realizan actividades que permitían dar visibilidad a la lucha de los trabajadores por mantener su fuente de trabajo, en un contexto de pobreza y desprotección legal.

Objetivos centrales identificados

Nos interesó considerar tanto el sujeto que se proponen formar como los efectos sociales buscados, tanto por su relevancia para la teoría pedagógica como porque son cuestiones que emergen como centrales en los discursos de los entrevistados.

En las entrevistas y textos académicos escritos por los entrevistados así como en los documentos institucionales analizados, las referencias que se hacen a objetivos incluyen, regularmente, ambas dimensiones: la dimensión política de la subjetividad y el efecto político que se procura crear en el proceso de y con la construcción de esa subjetividad (Fernández, 2006). Reiteradamente se plantea que el objetivo es “*la formación de un sujeto político*”, lo que implica la construcción de una subjetividad comprometida tanto con un análisis crítico del sistema capitalista como con la participación en acciones tendentes a su transformación. La preocupación por la formación de un adulto trabajador que destaca su dimensión de sujeto político no es frecuente, como proyecto institucional, en las escuelas del Estado y por eso se puede destacar el caso del Centro Educativo de Nivel Medio para Trabajadores (CENMT) de Bariloche. Efectivamente esta experiencia tiene una propuesta curricular, de organización escolar y de trabajo docente que asumió “los lineamientos pedagógicos de la educación popular de raíz freiriana desde sus orígenes” (Núñez y Vázquez,⁵ 2013: 94), hace más de 20 años.

Los aspectos señalados por los entrevistados coinciden con lo que se plantea como dimensiones de la definición de sujeto histórico (Rodríguez, 2010), ya que se busca generar un proceso de educación que contribuya a la construcción de una subjetividad en la que se articulen tres dimensiones relacionadas entre sí:

⁵ En la investigación realizada por Núñez y Vázquez (2013) se analiza la propuesta político pedagógica del CENMT con la que se busca generar transformaciones en las subjetividades, que según los testimonios relevados, parecen incidir en las vidas cotidianas de los adultos en un sentido emancipador.

- portadora de una posición político-ideológica de oposición a la sociedad capitalista;
- con un propósito de participación en la construcción de una sociedad vinculada con la liberación de sectores oprimidos;
- con la capacidad de actuar para lograr ese cambio.

El trabajo de educación consiste en crear condiciones para la construcción de conciencia en los estudiantes que, por sus condiciones de existencia, por su pertenencia a los grupos subalternizados, pueden constituir hoy el sujeto histórico capaz de participar en acciones reivindicativas. Documentos y entrevistados se refieren a la escuela como un espacio cultural formador de “contra-cultura”, que tiende a que los estudiantes identifiquen las condiciones de dominación en su propia vida y en la sociedad y a que vayan construyendo una subjetividad comprometida con una acción colectiva de cambio.

La preocupación pedagógica consiste en producir el progresivo desarrollo del sujeto en tres dimensiones centrales: una dimensión cognitiva, una teleológica y una emocional, del interés subjetivo.

1) DIMENSIÓN COGNITIVA: Se asigna central importancia al conocimiento porque se reconoce que éste tiene sentido político.

El peso asignado a la dimensión cognitiva nos parece central no sólo desde una perspectiva individual –como suele enfatizarse en visiones liberales de la educación– sino centralmente como posición coherente desde la perspectiva de la construcción del sujeto político que se proponen. En el planteo de la importancia del conocimiento hay coincidencia entre autores de educación popular y de pedagogía crítica –Freire, Giroux, Mc. Laren, entre otros– con autores que centran su análisis en teoría política. Los acuerdos convergen en que no basta con la vivencia del poder o de la explotación sino en que es necesario encontrar conocimientos que permitan “la comprensión de las causas que convierten nuestro hacer en un hacer subordinado e insatisfactorio. [...] No basta sentirse molesto con las cosas como están: hay que entender por qué y pensar el cómo superarlo” (Thwaites Rey, 2004:

63). Entender las condiciones estructurales, históricas que generan los problemas resulta necesario para actuar sobre ellas.

La formación crítica requiere de autonomía cognitiva, de modo que éste es otro de los aspectos vinculados al objetivo de desarrollar la dimensión cognitiva del sujeto político. La autonomía implica tanto una relación con el saber como el disponer de capacidades para estudiar adecuadamente y realizar una actividad intelectual eficaz (Charlot, 2008).

Uno de los propósitos del trabajo pedagógico es que los alumnos que “resisten”, que “rechazan” inicialmente la escuela, puedan avanzar en la construcción de sentido crítico y con valoración del conocimiento: que quieran aprender, que quieran incorporar saberes. Si bien en las investigaciones de sociología y psicopedagogía de la educación esta problemática no es nueva, en esta propuesta pedagógica asume una relevancia particular al plantearse como desafío revertir un vínculo preexistente. Los docentes son conscientes de las dificultades de los estudiantes en este sentido y plantean los obstáculos existentes y la necesidad de resolverlos.

2) DIMENSIÓN TELEOLÓGICA: Según Sánchez Vázquez (1980), la diferencia entre lo cognoscitivo y lo teleológico es que mientras el conocimiento permite dar cuenta de la realidad actual, lo segundo “hace referencia a una realidad futura, y por tanto inexistente aún” (p. 250). En los casos que estudiamos, la idea de “inexistente aún” se aplica al análisis de la realidad macro social y no a la situación de la escuela, dado que el modelo pedagógico que se construye procura hacer efectivos, en la escuela, algunos aspectos del modelo político valorado por los docentes.

La organización de la escuela constituye un intento de “prefiguración”⁶, es decir, de anticipación de un modelo social y político opuesto al dominante e incluye el propósito de que los estudiantes, en su práctica escolar, lo vayan incorporando y valorando.

Se trata de contemplar en la vida cotidiana escolar la posibilidad de ejercitar

⁶ Esta característica se comparte con los movimientos sociales, que también buscan poner en acto en el presente el modelo o proyecto político propuesto (Ver Michi, Di Matteo y Vila, 2012: 28).

y aprender valores que permitan el aprendizaje de relaciones igualitarias, que se oponen a la dominación de la autoridad sobre los “subordinados”. La igualdad y no competencia entre pares y la experiencia de poder intervenir en decisiones significativas resultan centrales. Se procura que todos los actores aprendan prácticas y valores que replican tanto el modo de organización de los movimientos sociales –que señalamos en el análisis del objetivo de formar sujetos políticos– como una concepción freiriana de la educación. Esta organización muestra una ruptura tanto con las tradiciones organizativas escolares verticalistas y burocráticas como con las formas “flexibles” que reducen la flexibilidad a la cuestión de horarios, de poder cursar en diversas sedes las asignaturas, a pocos días de asistencia obligatoria, a promoción sin exigencias⁷.

Los aspectos específicos que, hasta ahora, hemos detectado en este “modelo” deseable que se implementa para ser experimentado y, así, aprendido en la práctica misma, refieren a una concepción de los modos de hacer política y a los valores que deben primar en las relaciones interpersonales. Cuando nos referimos a la concepción de los modos de hacer política aludimos a los modos de actuar y de intervenir en prácticas sociales y en la toma de decisiones en el nivel institucional. Se procura que los estudiantes vayan incorporando valores y formas deseables de comportamiento vinculados tanto con la distribución del poder como con el involucramiento de todos en los procesos decisorios sobre aspectos comunes y significativos de una organización y del Estado. Las expresiones de nuestros entrevistados dan cuenta de que su pedagogía –la “teoría de la educación” que sostienen– se plantea estimular en la escuela la práctica de formas participativas igualitarias de todos los sujetos (docentes y estudiantes). Se procura generar un estilo de gestión institucional participativa y de valorización del cambio y de ejercicio de presión sobre el Estado.

Se espera que su incorporación pueda dar lugar a un modo de acción, de intervención en la vida social y política más allá del espacio escolar, que resulte alternativo a los que construyen relaciones de dominación. Este proceso se entiende como parte de

⁷ Nos referimos tanto a los programas oficiales relativamente recientes de terminalidad acelerada (FinEs y otros) como a los resultados de nuestras investigaciones que muestran que hay profesores y escuelas que dan prioridad a la contención asistencial, que prioriza el afecto a expensas de la enseñanza (Brusilovsky et al., 2010).

una lucha ideológica y política.

Evidencia de esta propuesta son los aspectos que identificamos como parte del modelo de intervención deseable:

- *Horizontalización de relaciones*: se plantea una lógica de participación horizontal que involucra al equipo docente y a los estudiantes. Sin embargo no hay indiferenciación de roles: se define cuáles son las responsabilidades compartidas y cuáles son responsabilidades específicas que implican diferenciación y especificidad de algunas funciones. En especial la función de toma de decisiones curriculares está bajo la responsabilidad de los docentes. Las restantes relaciones que se proponen suponen cooperación entre pares –incluyendo como pares, como “compañeros”– a docentes y a estudiantes. No hay, sin embargo, idealización de las posibilidades de intervención de los estudiantes en todas las decisiones porque se reconoce que la participación requiere de un proceso de aprendizaje.
- *No delegación*: La ruptura de relaciones de subordinación propone la no diferenciación rígida de representantes y representados. Forma parte de explícitos objetivos curriculares el aprendizaje del derecho a la participación en el gobierno. Si bien es obvio que las formas de intervención directa son viables sólo en algunas organizaciones en las que, por sus dimensiones, esta representación es factible, consideramos que su valor, desde el punto de vista de los objetivos, es que implica la deslegitimación del sistema de gobierno por delegación así como el estímulo al involucramiento en las decisiones que atañen al colectivo.
- El tipo de situaciones en las que se propone que los estudiantes participen se vincula con la elaboración de propuestas políticas y de modos de funcionamiento institucionales. La participación en aspectos institucionales, del mismo modo que en la selección de contenidos, no es ilimitada y cuenta con la dirección de los docentes. Pero es interesante que el aprendizaje de intervenir en la elaboración y puesta en marcha de normativas construidas colectivamente en asambleas de estudiantes y profesores forma parte de los objetivos. Estas normas vinculadas con la vida interna de la institución se van convirtiendo en parte de su cultura, que es transmitida por los estudiantes de cohorte a cohorte.

y cuyo cumplimiento es “supervisado” por los mismos estudiantes.

- *Responsabilidad en mantener y asumir acuerdos contruidos colectivamente:* La autonomía que se proponen construir en el nivel cognitivo atraviesa también estos aspectos de la vida escolar vinculados con las normas que hacen a la cotidianeidad. Si bien la escuela no constituye un espacio de opresión sino de confianza, se considera que las decisiones acordadas comprometen a los miembros del colectivo: se trata no sólo de dar lugar para la expresión de propuestas sino de construcción de compromiso con su sostén. Dado que está siempre disponible la posibilidad de expresión del disenso se trabaja también sobre la valorización de los acuerdos, contruidos en un contexto en el que no hay relaciones diferenciadoras ni de abuso de poder. Se estimula la resolución compartida de los problemas y se controla la indisciplina característica de la rebeldía adolescente que podría coincidir, como estilo de intervención, con un modo político de resistencia anárquica, individual.
- *Desarrollo de valores de solidaridad, de ayuda mutua, de cooperación:* Tanto al interior de la escuela como en las acciones de presión sobre el Estado se procura generar sentimiento de solidaridad, como parte de un proceso de construcción de solidaridad de clase. Glosando a Levy (1983) cuando señala que la categoría legitimidad designa una situación y un valor, podemos decir que solidaridad y cooperación designan una situación y un valor. Se procura que la defensa de intereses colectivos que revierten desigualdades esté por encima de los intereses individuales, para que eso se convierta en un valor legitimado.
- *Participación en acciones colectivas que involucran al Estado, a las empresas recuperadas, a los barrios y a la sociedad en general:* El objetivo de participación de los estudiantes no se limita al espacio local sino también en decisiones y en acciones de diverso tipo (marchas, “escraches”, entrevistas a autoridades, etc.) que implican interpelación y ejercicio de presión sobre el Estado. Esta práctica curricular pone de manifiesto que se reconoce que el aparato estatal está atravesado por contradicciones y que si bien el Estado, discursivamente, se define como garante de los derechos, es necesario interpellarlo y presionar sobre su poder conservador del status quo. Este objetivo se articula con los cognitivos que se desarrollan en asignaturas en las que se hace referencia a

que los logros de los trabajadores no constituyen concesiones del poder sino que son resultado de procesos históricos de lucha de sectores subalternos con participación de sujetos de otras clases sociales que pueden identificarse y participar en esas luchas.

3) DIMENSIÓN EMOCIONAL O DEL INTERÉS SUBJETIVO: Esta dimensión es indispensable para que lo cognitivo no quede sólo en el discurso y para que la participación de la que hablamos en el punto anterior se lleve a cabo por el deseo de intervenir en el cambio de las situaciones existentes.

No se trata de psicologizar las explicaciones. La expresión “emocional” es utilizada por Freire en su libro “La pedagogía de la autonomía” (1999: 41)⁸. La utiliza señalando su importancia para asumir el deseo de actuar. Sánchez Vázquez, en su clásico libro “La filosofía de la praxis” (1980), en el que realiza un exhaustivo análisis de la praxis social y política, señala sólo dos dimensiones: la cognitiva y la teleológica incluyendo lo que acá llamamos emocional en lo teleológico, ya que considera que ésta última “no es sólo anticipación ideal de lo que está por venir sino de algo que, además, queremos que venga y en ese sentido es causa de acción y determina –como porvenir– nuestros actos presentes” (p. 250). Dado que en las escuelas se desarrolla un trabajo pedagógico en el que las dimensiones están en proceso de construcción, consideramos necesario explicitar la dimensión de compromiso emocional por la importancia que le asignan los entrevistados para hacer factibles las otras dos.

Los profesores en los bachilleratos estudiados

Por lo planteado hasta acá nos parece que un aspecto central de los bachilleratos lo constituye el colectivo de profesores que asume y sostiene cotidianamente el proyecto, dado que hay un acuerdo compartido de crear condiciones educativas

⁸ Otros autores hablan de interés subjetivo (Raubert, s/d), de “vocación real”, de “voluntad de participación activa y plena” (Thwaites Rey, 2004: 30), Martínez Bonafé (1998) refiere al “querer, para poder hacer”, Williams habla de “estructuras del sentir” (1980: 154).

para la construcción de conciencia política en los estudiantes⁹. Si bien todos los entrevistados coinciden en este propósito, los antecedentes o fuentes informativas para estas definiciones no son coincidentes. Hay casos en los que se evidencia formación teórica al respecto y en otros el propio trabajo institucional es el que “provee” de los conceptos con los que designan sus propósitos

R: Que pueda ser capaz ante una situación de dificultad, ante desigualdad, injusticia, en el lugar en que se encuentre, pueda ser capaz de juntarse con el otro, e intentar transformar.

P: ¿De dónde sacaron ese concepto? ¿Qué origen tiene ese concepto?

Para vos ¿qué origen tiene ese concepto? Bueno si vos me decís que el origen que tiene está acá, de las discusiones con los compañeros, punto, eso te lo acepto.

R: Lo escuché acá, lo escuché acá por primera vez. Lo escuché y después lo leí escrito por la gente que me lo contó antes. (Docente.

Entrevista)

Nos parece un dato relevante dado que evidencia que compartir un espacio de formación pedagógica crítica contribuye al desarrollo de docentes que avanzan en su propia criticidad tanto como en el reconocimiento de las dificultades que deben enfrentar para modificar su historia de formación que, en muchos casos, responde a otro enfoque. En esto coinciden otros autores que tratan el tema. Zibechi (2009), estudiando otro bachillerato popular, pone un testimonio interesante en este sentido que da cuenta de que es una situación compartida: “Los profesores estamos formateados por 15 años de estudios formales, pero en este camino nos vamos modificando todos. Es una construcción cotidiana...” (s/p).

Esta coincidencia de objetivos y la preocupación por compartir el proyecto nos hace pensar a los docentes como integrantes de un colectivo militante, con características propias de un intelectual orgánico de los sectores subalternos.

9 En nuestras investigaciones sobre los docentes de escuelas de nivel medio encontramos profesores y directivos que sostienen ideas semejantes a las que tienen los de los bachilleratos populares. La diferencia es que en el caso de bachilleratos populares no se trata de propuestas individuales sino de un proyecto institucional, construido colectivamente.

Las declaraciones de la CEIP evidencian que se trata de un grupo de intelectuales preocupados por generar un espacio que posibilite la “discusión y síntesis política de los compañeros que están en los diferentes bachilleratos que integran la cooperativa” (Documento CEIP, 2010). En este sentido la CEIP expresa la preocupación por pensar, en forma sistemática, la práctica pedagógica articulada con el trabajo político. En uno de sus documentos se expresa la necesaria articulación entre la reflexión y la práctica cotidiana sostenida por el colectivo de educadores.¹⁰

Contiene, asimismo, aspectos centrales de su enfoque político-pedagógico: la preocupación por elaborar un proyecto de educación cuyo objetivo central es avanzar en el logro de una sociedad igualitaria. Este proceso se apoya en nuevos espacios caracterizados por modos de relación cooperativos, que permitan ampliar la posibilidad de la participación real, que generen nuevas relaciones de los sujetos con el conocimiento, a la vez que la construcción de un saber que colabore con la construcción de poder popular.

Esta propuesta se sostiene en una concepción de que la realidad se resulta de la participación de los sujetos y se opone a la admisión de destinos inexorables; se comprende la *historia como posibilidad*, que

Descarta un futuro predeterminado, [que] no niega, sin embargo, el papel de los factores condicionantes a que estamos sometidos, hombres y mujeres. Al negar la historia como juego de destinos seguros, como dato dado, al oponerse al futuro como algo inexorable [...] se

10 En este documento de la CEIP (2010) se afirma que el objetivo, en relación con los bachilleratos es: “Constituir un espacio escolar conforme a los principios formativos de la educación popular, principalmente en lo atinente a lograr que los alumnos y docentes formen parte de un ámbito social cooperativo y autogestivo. Asimismo se propone establecer una relación entre educador y educando, docente y organización escolar que tenga como sentido la construcción de poder educativo cultural hacia los sujetos tradicionalmente excluidos u oprimidos, ampliando el espacio de participación, haciendo transparentes los mecanismos de gestión, desburocratizando la toma de decisiones, generando un vínculo de diálogo en la apropiación del conocimiento e innovando en el curriculum educativo. En definitiva de lo que se trata en este proyecto es de pensar la escuela ya no como el resultado de mecanismos instituidos sino como potencia dinámica de una organización social múltiple e instituyente. La escuela como organización social junto al resto de las organizaciones sociales apuntando a la construcción de poder popular” (subrayado nuestro, s/p).

reconoce la importancia de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo (Freire, 1999: 108).

Los planteos de los profesores de los bachilleratos concuerdan con los documentos oficiales de la Cooperativa: también afirman la necesaria articulación entre la pedagogía y la política.

Afirman:

Creo que desde la educación tradicional lo que se intenta es negatizar todo contenido político, siempre presente, en los contenidos de la educación. Es una decisión política enseñar tales contenidos y no otros, es una decisión política armar una currícula, atribuir cargas horarias. Y eso debe estar explicitado, no soslayado (Docente. Encuesta).

Ante la pregunta de por qué permanecen en el proyecto responden:

Porque es un espacio de militancia y construcción política que sigo eligiendo. En IMPA se generaron mis ganas de transformar la realidad desde el área político-pedagógico y, a pesar de otras experiencias, creo que sigue siendo el ámbito desde donde es posible transformar no sólo nuestras representaciones y subjetividades sino también nuestras formas organizativas (Docente. Encuesta).

Los elementos comunes destacables en sus planteos teóricos son, por un lado, la perspectiva relacional, que permite entender los procesos educativos en el marco más general de las relaciones sociales –económicas, políticas, ideológicas– de

una sociedad determinada. Y por el otro, el reconocimiento de que los sistemas educativos en las sociedades capitalistas colaboran con el mantenimiento del orden social vigente, desigual e injusto, tarea que realizan bajo un manto de neutralidad. La explicitación de este vínculo implica la asunción de la estrecha relación entre educación y política y, por lo tanto, de la no neutralidad de la práctica educativa. Desde esta perspectiva se reconoce el lugar del educador como sujeto que colabora ya sea para mantener el orden existente, ya sea para transformarlo.

La función social de los educadores en tanto trabajadores intelectuales¹¹ y la relación hacia la modificación o la reproducción de la sociedad dominante, implica considerar los efectos políticos de su trabajo. En esta tarea, los intelectuales pueden ser “funcionarios” en términos de Gramsci¹², o trabajar en pos de la construcción de otra hegemonía¹³. Por lo tanto no se separa el trabajo del intelectual de los temas del poder, las clases sociales, la cultura, y la política y de esta manera, de la disputa de las significaciones dominantes. Estos planteos de los docentes pueden encontrar, en su trabajo en estos

11 Compartimos la concepción gramsciana que plantea que todas las personas son intelectuales, sin embargo, no todas tienen esa función en la sociedad. Efectivamente, todas participan de alguna concepción del mundo y tienen un comportamiento moral “No hay actividad humana de la que pueda excluirse toda intervención intelectual, no puede separarse al homo faber del homo sapiens” (Gramsci, 1981: 52).

12 “La relación entre intelectuales y el mundo de la producción no es inmediata, como acontece para los grupos sociales fundamentales, sino ‘mediada’, en diverso grado, por todo el entramado social, por el complejo de las sobreestructuras, de las que precisamente los intelectuales son los ‘funcionarios’ [...] Los intelectuales son los ‘delegados’ del grupo dominante para el ejercicio de las funciones subalternas de la hegemonía social y del gobierno político, es decir: 1) del consenso ‘espontáneo’ dado por las grandes masas de la población a la orientación que imprime a la vida social el grupo fundamental dominante, consenso que nace ‘históricamente’ del prestigio (y por lo tanto de la confianza) que se deriva para el grupo dominante de su posición y de su función en el mundo de la producción; 2) del aparato de coerción estatal que asegura ‘legalmente’ la disciplina de aquellos grupos que no ‘consienten’ ni activa ni pasivamente, pero que está constituido por toda la sociedad en previsión de los momentos de crisis en el mando y en la dirección en la que disminuye el consenso espontáneo” (Gramsci, 1981: 54 y 55).

13 La hegemonía se refiere a “un sistema político-cultural de clase que tiende a cohesionar cada vez más orgánicamente a grupos humanos y a imponerle sus finalidades. Se estructura como sistema de dirección y dominio a través del cual se crea el consenso activo de las masas, requerido para la unidad del bloque pueblo-nación” (Gramsci en Paoli, 1985: 28). La hegemonía se vincula también a una dimensión subjetiva. Desde esta dimensión la hegemonía es un proceso social total, que incluye y supera los conceptos de ideología y cultura. Implica un conjunto de prácticas, significados, valores en relación con la totalidad de la vida, que se experimentan y confirman en la práctica. Satura las conciencias y configura el límite de lo posible para la mayoría de las personas. De esta manera la hegemonía actúa de tal modo que el mundo educativo, social, económico que vemos se convierte en el único mundo posible. Pero no se da de modo pasivo, sino que “debe ser permanente renovada, recreada, defendida, modificada” (Williams, 1997: 134). Asimismo es continuamente resistida, limitada, alterada.

bachilleratos, un espacio posible de concreción.

Una profesora afirma

*¿Por qué elijo el proyecto político-pedagógico que construimos?
Porque creo que la educación debe ser una herramienta para gene-
rar conciencia crítica, para entender nuestra realidad y poder cues-
tionarla, y no una herramienta de reproducción del sistema impe-
rante; y creo que la forma en la que trabajamos y construimos en el
bachillerato apunta hacia ese lugar (Docente. Encuesta).
Entiendo el trabajo en el bachi como una forma de militancia. Dando
clases en este ámbito y en el marco de la educación popular, logré
combinar mi amor por la docencia con mi necesidad de aportar a la
construcción de algo mejor (Docente. Encuesta).*

En los planteos de los profesores se observa: a) la adhesión explícita a la perspectiva de la educación popular freiriana, en tanto ésta busca trabajar desde “el punto de vista del interés de las clases populares a través de proyectos [...] de educación popular” (Torres, 1988: 59); b) el reconocimiento y opción por una forma de organización institucional que no disocia el pensamiento y la ejecución, sino que, por el contrario, habilita esta necesaria articulación desde el momento de la incorporación de los profesores a la institución.

Estos dos aspectos centrales podemos reconocerlos en las siguientes dimensiones –presentes en los discursos de los profesores– cuando expresan las razones de su incorporación, adhesión y permanencia en el bachillerato.

a) Orientación político-pedagógica asumida:

1) Se reconoce la no neutralidad de la práctica educativa, y por lo tanto la asunción de un compromiso con un determinado proyecto de sociedad.

Los docentes coinciden en la reflexión sobre la función política y pedagógica que

tiene su tarea, al reconocer que existen diferentes posiciones que los educadores pueden tomar según las concepciones sobre la realidad que sostienen y según el efecto social buscado en sus prácticas y por eso asumen que es legítima y necesaria la asunción consciente de opciones político-pedagógicas que están ligadas a valores y cosmovisiones.

Tanto en las entrevistas en profundidad como en las encuestas, se observa una gran homogeneidad en las razones dadas para trabajar en estas escuelas: se opta, explícitamente por el sentido político-pedagógico, caracterizado por ser parte de una propuesta alternativa a la escuela tradicional y con objetivos de transformación social.

Debido a esto se asume que los valores siempre actúan en cada práctica y en cada decisión y que “la cuestión no estriba en cómo mantenerse por encima de la elección, sino más bien, en qué valores elijo” (Apple, 1986: 20).

Los docentes coinciden en afirmar:¹⁴

Digamos yo decidí militar en un lugar donde mi militancia era atravesada también por mi profesión. Yo podría haber militado, no sé, en HIJOS, no soy hija de desaparecidos, aclaro, pero si milité en HIJOS, digo, por algún lugar donde pasé, y en este bachillerato creo que encontraba que el interés político por el espacio más mi profesión, mi vocación de docente, se unían (Docente. Entrevista).

Trabajo en un espacio con aspiraciones explícitas de compromiso, de no neutralidad y transformación social (Docente. Encuesta).

Porque el proyecto político pedagógico de la organización (ya que formo parte de tres bachilleratos) es coherente con los objetivos que para mí tiene la educación, es decir la capacidad de organización colectiva y la transformación de la sociedad (Docente. Encuesta).

2) Señalan que la existencia de ciertas condiciones institucionales creadas

¹⁴ A los profesores se les preguntó: ¿Por qué elegís seguir trabajando en esta escuela?

colectivamente les permiten problematizar el diseño curricular con el objetivo de impugnar el discurso hegemónico –dar la disputa de significaciones– a través de la construcción de nuevas prácticas y saberes emancipadores.

En las opiniones de los docentes sobre su trabajo pedagógico resulta evidente la realización de reflexiones sistemáticas sobre qué comunicar, cómo diseñar y evaluar la propuesta curricular, el para qué se enseña y sobre las formas de trabajar con los estudiantes.

Si bien se parte de un marco ideológico general común, se reconoce la existencia de variadas interpretaciones que son discutidas en reuniones y forman parte de la construcción del diseño curricular, tal como se señala en entrevistas y encuestas:

Hasta estuvimos debatiendo sobre la educación popular también, qué plantea la educación popular, porque... a ver... todos venimos de tránsitos diferentes y hasta de lecturas diferentes en muchos casos, y sabemos que lo de la educación popular es muy amplio... a veces las miradas... y también cada sujeto docente viene con una idea de educación popular que intentamos que sea coherente en la construcción del día a día, entonces planteamos desde qué posición pedagógica, política vamos a ver la educación popular. Lo planteamos pero no hay obligación a nada, sino que obviamente son acuerdos, debates, tensiones, porque se tensionan bastante a veces las discusiones, y planteamos desde discusiones sobre la pedagogía crítica, quienes acuerdan, quienes no, cómo tomamos tal tema desde la pedagogía crítica, cómo podemos ver esto, la transposición de cada tema... y también desde el ausentismo, el presentismo, los estudiantes... el proceso pedagógico tiene que ver con todo esto... la circulación de los estudiantes, cómo la trabajamos... cómo trabajamos el tema de la disciplina, del espacio, de los acuerdos, de los no acuerdos, para nosotros todo eso tiene que ver con lo pedagógico, como proyecto pedagógico (Coordinador. Entrevista).

El trabajo en equipo docente, en las reuniones en las que planifica-

mos los contenidos y las clases, y en cómo éstos se cruzan con los ejes políticos y pedagógicos que plantea el bachillerato. Parte de un conjunto docente, en las reuniones de profesores que tenemos en las cuales discutimos sobre distintos temas, y en los cuales no todos podemos estar de acuerdo y a veces podemos llegar a consensos pero en otras no, pero en la que se respeta los distintos puntos de vista políticos y las decisiones tomadas en conjunto, más allá de que uno no acuerde (Docente. Encuesta).

Se asume que los educadores están implicados en una disputa de sentidos en la sociedad, posición que significa reconocer que “como educadores/as estamos indefectiblemente comprometidos/as en una lucha sobre significados... en esta sociedad... como en todas, solamente ciertos significados son considerados ‘legítimos’, sólo ciertas formas de comprender el mundo terminan por volverse conocimiento oficial” (Apple, 1997: 29).

En respuesta a la pregunta: ¿Por qué elegís seguir trabajando en esta escuela? Hay también razones centradas en la dimensión política de lo curricular:

Porque acuerdo con uno de sus principios fundantes: el cuestionamiento de las relaciones entre capital y trabajo. Pienso que desde el campo de lo popular organizado y a través fundamentalmente de la autogestión se puede repensar el modelo clásico de educación para las personas tradicionalmente excluidas de este sistema (Docente. Encuesta).

Porque tengo la certeza de estar construyendo una escuela alternativa en los aspectos esenciales a la escuela tradicional. (Docente. Encuesta).

En los discursos de los docentes se observa el deseo de modificar lo existente, de trabajar por la transformación de lo dado. Sus planteos resultan coherentes con la construcción de una práctica crítica que sostiene que “una filosofía de la praxis no puede evitar presentarse inicialmente en una actitud polémica y crítica, como superación del modo anterior de pensar y del concreto pensamiento

existente (o mundo cultural existente)” (Gramsci, 1981: 75). Esta cuestión implica una discusión político-pedagógica, que en estos espacios resulta central mientras que continúa rezagada en los planes oficiales de formación de los docentes y suele tener escaso desarrollo en los espacios de intercambio, actualización y capacitación del sistema.

En esta tarea se asume la necesaria directividad de la educación, cuyo ejercicio requiere el compromiso con la consecución de ciertos objetivos y que los ubica como sujetos que realizan opciones,

La directividad de la práctica que la hace perseguir algún fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad. La práctica educativa, la formación humana implica opciones, rupturas, decisiones, estar y ponerse en contra, a favor de un sueño y contra otro, a favor de alguien y contra alguien (Freire, 1999: 43).

Si bien resulta central el establecimiento de un vínculo de horizontalidad con los estudiantes como parte del diseño curricular, este objetivo no implica desentenderse de la responsabilidad específica que tiene todo educador en la escuela. Si bien se parte de considerar las experiencias y biografías educacionales de los estudiantes, los docentes asumen la necesaria dirección de la planificación como parte de su responsabilidad: se reivindica el rol activo y central del educador en la tarea de educar.

Y, no somos todos iguales, o sea, yo creo que puedo aprender de los estudiantes como ellos pueden aprender de mí, creo que se puede construir colectivamente conocimiento, pero eso no implica que somos iguales, no somos iguales, tenemos recorridos diferentes y además en última instancia yo soy la que califico. No es igual, está bueno quizás, no sé, se construye... me parece que está buenísimo, pero que apunta más a eso y no apunta a fingir que todos somos iguales, porque es mentira y a veces se usa mucho eso y también como que hay un mal uso de lo que se conoce como educación popular porque no

sé cuánto es que... digo yo trato también de hablar de educación de calidad, no que los chicos tengan un título porque pobrecitos... y eso pasa mucho, me parece... (Docente. Entrevista).

P-*¿Cuáles son las diferencias más importantes? [Con otras escuelas]*

R-*El vínculo entre profesores y estudiantes permite una apertura de ambas partes que aporta sustancialmente al proceso educativo. Las asambleas, no pensadas como espacios de falsa horizontalidad sino como herramientas para la praxis cotidiana. Sin caer en idealizaciones la voz de los estudiantes adquiere otra dimensión en ellas y por lo tanto otra responsabilidad (Docente. Encuesta).*

Estas opiniones de los docentes resultan coherentes con los planteos de Freire, cuando afirma: “Cuando uno como educador dice que es igual a su educando, o es mentiroso y demagógico o es incompetente. Porque el educador es diferente del educando por el hecho mismo de que es educador” (Torres, 1988: 66).

3) Se plantea la necesaria presencia de la “voz”¹⁵ de los estudiantes en tanto integrantes de sectores subalternos de la sociedad.

La historia de los estudiantes y el reconocimiento de sus necesidades objetivas y subjetivas, se expresan en la preocupación por conocer sus experiencias escolares previas y sus condiciones de vida actuales, para articularlas con las propuestas pedagógicas que se proponen, con el objetivo de superar sus efectos de frustración y de fortalecer la posibilidad de formar sujetos participantes de una nueva sociedad.

Pienso en sujetos ahora actores que provienen de experiencias vitales –y no sólo escolares– de frustración, marginación, etc. y que llegados a este espacio son invitados a tomar la palabra, a ser escuchados, a ser tenidos en cuenta, a participar, etc. (Docente. Encuesta).

15 Hablamos de voz, metafóricamente, en referencia a la presencia de sus condiciones objetivas de vida y a necesidades y problemáticas derivadas de ella.

En los discursos de los docentes existe preocupación por que las disciplinas abordadas –historia, filosofía, sociología, física, entre otras– permitan analizar las experiencias de vida y den nuevos elementos para la intervención en la vida social. Dado que los estudiantes son considerados un colectivo proveniente de sectores oprimidos, un eje central del trabajo curricular tiene el objetivo de reflexionar sobre su situación de clase.

Lo que nosotros tratamos de hacer en historia, es ubicarlos a ellos como sectores sociales, como parte de una problemática en común. Primero lo importante es que se reconozcan a sí mismos. Tratar de reconocer cómo, a lo largo del tiempo... cómo las problemáticas que han tenido los sectores populares durante la historia argentina o mundial pueden llegar a ser problemas que pueden llegar a tener ellos, una ubicación personal, individual de cada uno de los pibes, porque yo puedo hacer que se sientan parte de una sociedad, pero el sentirse parte de una sociedad, de un grupo, es individual, no es colectivo. Uno siempre se siente siempre una persona (Docente. Entrevista).

La selección y la elaboración del material de estudio se articulan con propuestas de trabajos prácticos adecuadas a los distintos grupos, a las distintas trayectorias. Se preocupan por construir nuevos materiales que puedan adecuarse a las realidades de los estudiantes, en tanto integrantes de un colectivo que “no tiene voz” en la sociedad.

Potencia la tarea todo el tiempo saber que se trabaja con un equipo que está atento a lo que acontece, como disparador para armar un encuentro con los pibes desde una perspectiva creativa entre los contenidos, nuestro proyecto y la realidad (Docente. Encuesta).

En esta tarea se evidencia la preocupación de los docentes por la construcción de un diseño curricular que no disocia el nivel de trabajo sobre objetivos cognitivos de los relacionados con el establecimiento de vínculos solidarios y respetuosos, potenciadores de los aprendizajes.

[Sigo en el proyecto por] *la relación estupenda, respetuosa y colaborativa que se construye con los estudiantes, sintiéndose ellos parte de un conjunto común entre ellos y con los docentes. Vale aclarar que esta relación es el resultado consciente, planificado del proyecto político-pedagógico de los bachilleratos populares, algo que no está dado previamente sino que debemos producir y reproducir diariamente* (Docente. Encuesta).

Esto redunda en la búsqueda de estrategias didácticas que promuevan aprendizajes reales y evadan relaciones bancarias con el conocimiento. En los discursos se evidencia el respeto por el saber del estudiante. Comparten con Freire la idea de que hay que

Comprender y respetar el sentido común de las masas populares para buscar y alcanzar junto con ellas una comprensión más rigurosa y más exacta de la realidad. El punto de partida es el sentido común de los educandos y no el rigor del educador (Torres, 1988: 64 y 65).

El estudiante lee el texto a partir de su historia, no podemos plantearnos tres preguntas para que nos contesten lo que nosotros queremos que nos contesten, entonces ahí, obviamente, estamos descartando un montón de textos escolares. Los textos escolares, ahí, por definición... [están] cerrados; el texto escolar nos dice que es lo que tenemos que hacer y qué es lo que no. Entonces decíamos: ahí tenemos que empezar a ver y a re-ver, a partir de la experiencia, yo lo que creo que esto de ensayo y error... Y el cómo damos la clase también. Nuestra propia didáctica también, se van construyendo a partir del día a día, y de ensayo y error, porque a partir de un montón de cuestiones, de no cerrarnos, y de sí cerrarnos para algunas cuestiones era volver a pensarnos (Coordinadores. Entrevista).

b) No separación entre el pensamiento –diseño, planificación– y acción

Hay evidencia de que entienden al docente como intelectual y de que se oponen a la clásica división, dominante en el sistema educativo, entre los pensadores/diseñadores/planificadores (especialistas universitarios) y los ejecutores (docentes). En este proyecto, por el contrario, se propone la necesaria integración de ambas tareas. Identificamos tres aspectos en los que esto se manifiesta.

1) El compromiso con la elaboración, puesta en práctica y evaluación de la propuesta curricular a desarrollar en las clases. Los profesores son sujetos que proponen, implementan y evalúan lo realizado. No se visualiza una relación de dependencia externa con “sujetos expertos” y en cambio aparece un compromiso con el conocimiento de lo que pasa en la totalidad del proceso de trabajo que realizan.

Este compromiso implica la tarea de asumir activamente la formulación de preguntas y la búsqueda de respuestas a preguntas centrales sobre qué se enseña, cómo hacerlo y qué objetivos generales se persiguen. Coherentemente con esto, reivindican su lugar como docentes en la producción y evaluación de los currícula, en las formas de organización escolar, en el análisis sobre el efecto de las políticas públicas en sus prácticas cotidianas.

Un coordinador afirma frente a la pregunta sobre qué realizan en las reuniones de los profesores:

R –[Abordamos] desde lo didáctico hasta lo pedagógico, de qué perspectivas teóricas estamos hablando, cómo abordamos el tema para enseñarlo en el aula, por qué de esta forma, por qué no de la otra, y discutiendo ciertos... A veces llevamos ciertos textos para debatir, para discutir, eso lo hacemos no mensualmente sino cada tres meses más o menos. Hacemos una especie de taller de auto formación, como lo llamamos nosotros, después las reuniones son muy largas, las reuniones de docentes muy largas, estamos desde las 11 de la mañana hasta las 6 de la tarde, reunidos allí, se hacen largas

y se hacen tediosas a veces, con discusiones y debates políticos muy fuertes, y muy acalorados sobre las diferentes perspectivas. Pero creo que enriquece y es interesante, eso sí es un acuerdo colectivo y no puede obviarse, ya al docente que entró se le dijo, no solo las clases, sino que las reuniones docentes son obligatorias... (Coordinador. Entrevista).

P—¿Se suelen discutir en las asambleas cuestiones que tienen que ver con lo pedagógico, con las formas de enseñanza?

R —[...] nosotros para eso, en principio, tenemos los docentes nuestro espacio de reunión que son los cuartos sábados de cada mes, en cuanto a lo político-pedagógico estrictamente. [...] en tren de la elaboración de un proyecto político-pedagógico propio de educación popular es que estamos discutiendo este tipo de cuestiones que no tienen que ver solamente dentro del aula sino con cuestiones de [...] con qué sujeto trabajamos, cuál es el sentido de la educación, cómo la entendemos nosotros, cuál es el sentido de la pareja pedagógica¹⁶, del equipo pedagógico. Entonces esas cuestiones que quizás tengan que ver con el adentro del aula, dentro del espacio es de lo que hablamos en las reuniones de proyecto político-pedagógico que son otros sábados, que no son los cuartos, y así sumamos dos sábados por mes (Docente. Entrevista).

2) La reflexión y el aprendizaje crítico compartido en y desde la práctica cotidiana:

Se evidencia la preocupación por la reflexión sistemática sobre la práctica así como el reconocimiento de los aprendizajes realizados en la acción cotidiana. Este espacio de reflexión no es solo individual sino que se vincula con el sostenimiento de prácticas solidarias y de formación conjunta entre los profesores que tienen más años en la experiencia y los nuevos compañeros que se suman al bachillerato y que en algunos casos colaboran con la interpelación a lo instituido.

¹⁶ Se habla de “pareja pedagógica” porque, en la medida de lo posible, se intenta que cada asignatura esté atendida por un equipo de dos docentes que pueden ser de la misma especialidad o de áreas complementarias.

Claro, porque también es verdad que la incorporación de nuevos profesores casi siempre te aporta miradas que a veces pueden ser inocentes porque uno tiene la trayectoria del espacio. Pero a la vez también aquellos que llevamos más tiempo en el espacio también algo que una tiene naturalizado, el darte cuenta que desde afuera no es tan claro lo que tú tienes como experiencia. Entonces incluso esas nuevas incorporaciones te pueden abrir esa posibilidad de decir: “Bueno sí, a mi me estás contando que esto es así, ¿pero por qué es así?” O sea lo tengo ya clarísimo, ni me lo planteo. Entonces siempre es importante eso, las nuevas incorporaciones son interesantes desde el punto de vista académico, muchos de ellos pueden hacer aportes muy interesantes hasta el punto de vista ese que a cada uno de nosotros nos haga repensar nuestra propia trayectoria (Docente. Entrevista).

Se reconoce el vínculo con los estudiantes como modo de aprendizaje. En respuesta a qué cosas interesantes aprendió y en qué situaciones, un docente responde en el cuestionario:

La forma de enseñar y la forma de establecer un vínculo con los estudiantes. La forma de trabajo en equipo docente. Aprendí a ser parte de un conjunto de docentes donde se respeta la diversidad política (Docente. Encuesta).

La forma de enseñar y de vínculo, con los estudiantes, fue en el día a día en las clases, en evaluar en conjunto las cosas que se lograron tanto en contenidos aprendidos y en cómo estos fueron aprendidos por los estudiantes. Y también aprendiendo de los planteos que hacen los estudiantes frente a consignas o contenidos de trabajo (Docente. Encuesta).

3) El reconocimiento de ser parte de un proyecto en construcción que requiere continuas reelaboraciones y evaluaciones de lo hecho: se reconoce la necesidad de la construcción cotidiana del sentido político pedagógico de la propuesta,

que interpela las subjetividades de los docentes, sus experiencias y formaciones recibidas.

Creo que es una experiencia de educación popular y a la vez formal (desde que fue reconocida) que se presenta como una alternativa válida e interesante para un nivel tan agotado en sus formas, como lo es el nivel medio. Creo que aún seguimos creciendo y que por suerte nos faltan muchas respuestas a muchos problemas, creo que necesitamos reflexionar de manera crítica cómo venimos trabajando para que la experiencia continúe siendo alternativa y no se burocratice o termine siendo “una escuela secundaria más” (Docente. Encuesta).

Desde que empecé a trabajar en IMPA es una constante revisión de mi trabajo y todavía sigo aprendiendo (Docente. Encuesta).

Es un espacio donde me sigo formando constantemente pedagógica y políticamente (Docente. Encuesta; subrayado en el original).

En los discursos se evidencia la conciencia de ser parte del proceso de construcción autogestiva de un nuevo proyecto llevado a cabo por sujetos con capacidad de explicitarlo, discutirlo y poder comunicarlo por escrito en forma autónoma.

Algunas ideas para seguir pensando

En la primera parte de este artículo planteamos que nos parecía interesante centrar la práctica de investigación no sólo en las situaciones conflictivas, que obstaculizan el logro del derecho a la educación sino en las experiencias positivas, coherentes, con dinámicas y resultados efectivos y válidos, aún cuando puedan darse en micro espacios ya sea de aula o de instituciones de educación. Intentamos sistematizar, acá, algunos de los objetivos que se plantean en los bachilleratos populares y las características de los docentes para dar evidencias de que tanto los docentes como las formas de organización y gestión institucional posibilitan la existencia de condiciones para la reflexión crítica colectiva sobre objetivos, el estímulo al aprendizaje de los estudiantes, a su construcción como sujetos capaces

de desarrollar una mirada política sobre la realidad. Esta propuesta que articula ciertas formas de organización institucional con la práctica de docentes que tienen intenciones de transformación pedagógica y social, parece formar parte de la potencialidad de la propuesta. Lograr que esto se extienda al sistema de educación requiere luchar contra los modelos tecnocráticos y verticalistas dominantes en la educación, contra la tendencia de las políticas recientes más preocupadas por crear condiciones para la distribución de certificados que por crear condiciones para el logro de una lectura crítica de la realidad. No es sencilla su construcción y, en especial, su persistencia. También en la experiencia del CENMT antes mencionada es posible identificar el lugar central del colectivo docente como defensor de la propuesta político-pedagógica vigente frente a la embestida neoliberal de los 90. La posibilidad de disponer de horas para planificaciones conjuntas y para la reflexión crítica de su práctica permite a los docentes resolver tanto las problemáticas cotidianas como la construcción de los marcos conceptuales y la elaboración de propuestas pedagógicas alternativas a partir de los problemas concretos” (Núñez y Vázquez, 2013: 111). Efectivamente su propuesta pedagógica, aún vigente, resistió la reforma de 1996 realizada en la provincia. Este CENMT es el único que persiste con el plan original que incluye además de las parejas pedagógicas espacios para el trabajo colectivo (op.cit). Pero no hemos identificado otros casos de nivel medio en los que esto sea proyecto institucional y no individual.¹⁷

Cabe el interrogante de cómo dar esta disputa al interior del sistema estatal, cómo incidir en las políticas públicas, reconociendo que la educación pública tiene contradicciones y no es homogéneamente reproductora de las desigualdades sociales. Si se plantea esta posibilidad de extender una propuesta de educación popular a las escuelas estatales habrá que pensar en las condiciones que será necesario crear para avanzar en esa dirección. No basta con abrir el acceso a la escuela. Cabe ir más en profundidad y preguntarse si la actual legislación y las formas de designación de docentes, su capacitación, las condiciones de trabajo facilitan u obstaculizan la extensión de la educación popular en el sistema educacional. Poner el acento en los docentes pone de manifiesto que la coherencia de las concepciones político educativas del equipo parece ser una condición que permite hacer efectivo el proyecto y que contribuye a estimular a la reflexión crítica

17 En trabajos anteriores en los que estudiamos instituciones de nivel medio de adultos encontramos un CENS que comenzó con un proyecto institucional compartido por los docentes pero fue “perdiendo” profesores con esa concepción de trabajo por renuncias y reemplazos; en otras instituciones hay casos individuales pero no forman parte de un proyecto colectivo porque la escuela no lo tiene.

sobre las condiciones de sus estudiantes, de sus necesidades y sobre su propia práctica. Contar con los docentes no es sólo contar con personas individuales sino también con sus organizaciones sindicales, algunas de las cuales sostienen principios basados en la necesidad de construir una escuela popular.

El reconocimiento colectivo de la necesidad de reconstruir cotidianamente el sentido pedagógico-político del proyecto y los modos concretos de plasmarlos en las múltiples prácticas que se suceden, genera condiciones para establecer el diálogo necesario entre los planteos teórico-políticos, las complejas experiencias que suceden cotidianamente y la necesidad de construir respuestas coherentes, como parte de un camino, que, parafraseando a Antonio Machado, se hace al andar.

Bibliografía

- AMPUDIA, M. (2008) “El sujeto de la educación para jóvenes y adultos. Territorialización y desterritorialización de la periferia”. En ELISALDE, R. y AMPUDIA, M. *Movimientos sociales y educación. Teoría e historia de la educación popular en América Latina*. Ed. Buenos Libros. Buenos Aires.
- _____ y ELISALDE R. (2014) “Bachilleratos Populares en Argentina. Organizaciones sociales y movimiento pedagógico” en *Revista Educación y Cultura*, Centro de Estudios e Investigaciones en Educación. FECODE, Bogotá, Colombia.
- APPLE, M. (1986) *Ideología y currículum*. Akal. Madrid.
- _____ (1997) “Educación, identidad y papas fritas baratas”. En GENTILI, P. (comp.) *Cultura, política y currículum*. Bs. As. Losada.
- BONIFACIO, J. L. (2011) *Protesta y organización. Los trabajadores desocupados en la provincia de Neuquén*. Editorial El Colectivo. Buenos Aires.
- BRUSILOVSKY, S.; CABRERA, M. E. y KLOBERDANZ, C. (2010) “Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos”. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Año 32. Número 1. Enero-junio 2010. Páginas 25 a 39. Hay versión digital en PDF: tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/rieda.
- CANTERO, G. y CELMAN S. et al. (2001) *Gestión escolar en condiciones adversas. Una mirada que reclama e interpela*. Buenos Aires. Santillana.
- COLOMBARI, B. y IORIO S. (2012) “Los nuevos desafíos de los Bachilleratos Populares a casi 10 años de lucha. Entrevista a Fernando Santana”. En OSERA 6, *Revista del Observatorio Social sobre Empresas Recuperadas y Autogestionada*. Primer semestre 2012.

- Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- CEIP (2010) Cooperativa de Educadores e Investigadores Populares. Mimeo.
- CHARLOT, B. (2008) *La relación con el saber: formación de maestros y profesores, educación y globalización*. Montevideo. Trilce.
- ELISALDE, R. (2012) “La enseñanza de la historia en bachilleratos populares. Experiencias en movimientos sociales en la Argentina. Memoria e Historia: trabajadores, movimientos sociales y educación. En *Perspectivas do Insino de Historia*, SP- Brasil, Centro de Memoria UNICAM-CMU. Universidad estadual de Campinas.
- FERNÁNDEZ, A. M. y colaboradores (2006) *Política y subjetividad*, Buenos Aires, Tinta Limón.
- FREIRE, P. (1999a) *Política y educación*. México. Siglo XXI Editores.
- _____ (1999b) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México. Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H y ARONOWITZ, A. (1998) “La enseñanza y el rol del intelectual transformador” en ALLIAUD y DUSCHATZKY (comp) En *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Bs. As. Miño y Dávila.
- GLUZ, N. (2013) *Las luchas populares y el derecho a la educación. Experiencias educativas de movimientos sociales*, CLACSO, CABA.
- GRAMSCI, A (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona. Fontamara.
- LEVY, L. (1983) “Legitimidad”. En BOBBIO, N. *Diccionario de política*. <http://www.cristoraul.com/SPANISH/sala-de-ectura/Politica/Diccionario/Legitimidad.htm> Consultado 4 de junio 2013.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (1998): Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI. Miño y Dávila-IICE. Madrid.
- MICHI, N.; DI MATTEO, J. y VILA, D. (2012) “Movimientos populares y procesos formativos”. En *Polifonías Revista de Educación. Año 1 N° 1*. Págs.22-41. Luján, Departamento de Educación. Universidad Nacional de Luján.
- NÚÑEZ, A. y VÁZQUEZ, S. (2013) “El trabajo docente en la transformación de la educación secundaria”. En VÁZQUEZ S. (Coord.) *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*, Bs. As. Ediciones Ctera. Stella. La Crujía.
- PAOLI, A. (1985) “*La lingüística en Gramsci. Teoría de la comunicación política*”. Premiá ed. México
- RAUBER, I. (s/d) “Los dilemas del sujeto. Movimiento social y organización política en América Latina. Lógicas en conflicto”. http://www.redalforj.net/redalforja/images/stories/otros/losdilemas_del_sujeto.pdf Microsoft Internet Explorer. Consultado 22/02/11.
- RODRÍGUEZ, M. L. (2010) “El sujeto histórico: nuevos paradigmas, antiguas ideas”. Weblog Paradygmas (en el) siglo XXI. Consultado 15/02/2011.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. (1980) *Filosofía de la praxis*. México. Grijalbo.

SVERDLICK, I. y COSTAS, P. (2008) *Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Argentina 2007*. LLP CLACSO. Buenos Aires.

THWAITES REY, M. (2004) *La autonomía como búsqueda; el Estado como contradicción*. Buenos Aires. Prometeo Libros.

TORRES, R. M (1988) *Educación Popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Bs. As. CEAL.

WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*. Barcelona, Ediciones Península.

ZIBECHI, R. (2009) “Bachilleratos populares en Argentina. Aprender en Movimiento”. CIP América, Montevideo. <http://www.abayalacolectivo.com/web/compartir/noticia/bachilleratos-populares-en-argentina--aprender-en-movimiento---raul-zibechi>

María Eugenia Cabrera: Magister en Políticas y Gestión de la Educación, UNLu. Licenciada en Cs. de la Educación, UNLu. Profesora adjunta, Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján. mecabrera@coopenetlujan.com.ar

Silvia Brusilovsky: Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Profesora Emérita, Universidad Nacional de Luján. sbrusil@arnet.com.ar

Educación de adultos. Algunas perspectivas y concepciones en disputa

Jessica Anahí Visotsky
Aceptado Septiembre 2014

Resumen

En este artículo nos proponemos desarrollar líneas de abordaje de la educación de adultos desde una perspectiva crítica. Para comenzar, situamos, a partir de un enfoque histórico, los orígenes y emergencia de la educación de adultos como praxis gestada desde los trabajadores organizados e interpelamos los modos en que los organismos hegemónicos fueron cooptando experiencias e insertándose en el conjunto del campo. En segundo lugar, desarrollamos algunas líneas que permiten caracterizar la explosión del campo de la Educación de Jóvenes y Adultos (en adelante, EDJA) para pasar luego a preguntarnos acerca de dicho cambio y de las proyecciones que puede tener una praxis situada desde nuestro continente; en este sentido, ponemos en discusión la necesidad de avanzar en pos de una crítica a las praxis coloniales y de apropiarnos de herramientas para cuestionarlas. En la misma línea, señalamos la existencia de una tradición crítica en América Latina, que en mayor o menor medida, y focalizando su mirada en diferentes aspectos de la opresión colonial, propuso críticas y praxis alternativas. Finalmente, profundizamos, en función del trabajo que desarrollamos con trabajadores de fábricas recuperadas, en uno de los referentes que consideramos necesario revisar: José Carlos Mariátegui, marxista peruano que desarrolló experiencias pedagógicas con trabajadores fabriles en el Perú en la década del 20.

Palabras clave: Educación de Adultos – Trabajadores – Hegemonía – Colonialismo

Abstract

Title: Adult's education. Some perspectives and concepts in dispute.

The purpose of this article was to develop some lines of approach about Adult's Education from a critical perspective. We placed from a historical perspective, the origins and emergence of adult's education as a praxis gestated from organized workers and we denounce the ways in which the hegemonic organisms were co-opting experiences and hegemonizing the field. Secondly we characterize the "explosion" of the Young's and Adult's Education field of study, then we asked about that "explosion" and projections what such a praxis can have in our continent, putting on the table the need to move towards a critique of colonial practices and to appropriate tools for questioning it. In this regard, we note the existence of a critical tradition in Latin America, which focused on different aspects of colonial oppression, and to a greater or lesser degree, pointed criticisms and proposed alternative practices. We also deepened, in relation with the work that we have done with self-managed factories workers, in one of the authors that we consider necessary - to review, José Carlos Mariátegui, a peruvian marxist who developed pedagogical experiences with factory workers in Peru in the decade of 1920.

Keywords: Adult's Education – workers – Hegemony - Colonialism

Educación de los trabajadores y pensamiento crítico

Recuperamos en este trabajo los planteos de Belanger y Federighi (2004) que realizan una interpretación gramsciana de la definición de políticas de educación de adultos, desde una perspectiva transnacional. Estos autores citan a Antonio Gramsci:

El proceso de formación de una voluntad colectiva determinada en vistas a un fin político determinado, es representado (en Maquiavelo) no por vía de conceptos abstractos, no por categorías de clasificaciones complicadas [...], sino con relación a las exigencias y a las necesidades de un "sujeto concreto" [...] es decir un actor real, individual o colectivo, que representa "una voluntad colectiva en vías de concretarse" (Gramsci, 1975 citado por Belanger y Federighi; op.cit: 55).

Los especialistas sostienen que, además de este proceso de formación de una voluntad colectiva determinada, habría elementos que nos llevan a identificar la política de la educación de adultos con el proceso de formación de una voluntad determinada (Belanger y Federighi, op. et loc. cit.). En función de esta perspectiva, entendemos que hay una participación de los colectivos, organizaciones y movimientos que disputan, a partir de exigencias y necesidades concretas, la formación de una voluntad colectiva.

Consideramos que la educación de adultos o, desde una perspectiva de clase, la educación de los trabajadores, es central a la hora de definir un sujeto colectivo y que tanto a las organizaciones políticas de trabajadores como a las agencias y organismos internacionales les ha preocupado y les preocupa esta “modalidad” de la educación. Ambos tipos de organismos, aunque en sentidos opuestos, manifiestan intenciones e invierten esfuerzos y recursos, en dicha modalidad. Sin duda, la construcción de hegemonía y de contrahegemonía ha encontrado y encuentra un terreno fértil en la educación de adultos.

Al historizar las prácticas de educación de los trabajadores, se ha señalado ya sobradamente que las primeras experiencias en la historia de las prácticas pedagógicas en educación que consideramos de “adultos” nacieron desde organizaciones de trabajadores (Rodríguez Brandao, 1993; Barquera, 1985; Brusilovsky, 1996; Rodríguez, 1996). Ponemos entre comillas adultos ya que, con Brusilovsky, entendemos que lo que define estas experiencias no es la edad de los educandos sino la pertenencia de clase: son las clases subalternas quienes asisten a escuelas de adultos, sea en su nivel primario o secundario (Brusilovsky, 1996: 2006).

Carlos Rodríguez Brandao afirma que la educación de adultos, que nace como un movimiento pedagógico nuevo, se crea bajo las “cenizas” de los primeros trabajos de educación de obreros y entre obreros, sobre el éxito relativo de la lucha por la enseñanza pública y actualiza la multiplicación de las anteriores campañas de alfabetización (Rodríguez Brandao, 1993:45). La Educación de Adultos, que se introduce en América Latina años después de la Segunda Guerra Mundial, descansa sobre una concepción de educación planteada desde el exterior, puntualmente desde la UNESCO, y definida como “un comienzo de nuevos tiempos” debido a los grandes contingentes de analfabetos y retrasados

escolares y, ante la sospecha de que sería justa, e incluso productiva, la participación de los sujetos, grupos y comunidades marginados en los procesos sociales y económicos del “desarrollo” (Rodríguez Brandao, 1993: 46). Aquellas concepciones sostenían que, a través de la instrucción, estos sujetos podrían resolver el problema de sus propias marginalidades. De este modo, a fines de los años 40 la UNESCO planteó la creación de una nueva manera de llevar a cabo la educación de los sectores populares. Esto para Rodríguez Brandao (op.cit.: 50) no fue más que la centralización de ideas, proyectos y prácticas, bajo el poder del Estado, que rutiniza el trabajo y extiende el poder pedagógico anterior. Este autor señala “lo que la denominada educación de adultos posibilita es legitimar, muchas veces, un mayor control sobre trabajos alternativos más autónomos y contestatarios” (p. 50).

Para el caso puntual de nuestro país, Rodríguez (1996) indagó en las características que había adoptado la educación de adultos en las primeras décadas del siglo XX. Señala que la misma fue un campo ocupado por una multiplicidad y diversidad de sujetos sociales. El debate, las luchas y los conflictos por el sentido que se le quería dar se hicieron explícitos en una variedad de experiencias, surgidas de grupos socialistas y anarquistas, como Casas del Pueblo, Sociedades Populares de Educación, Cooperativas, Colonias de Educación Agrícola, Bibliotecas Populares. Sociedades de Resistencia, por las que se concretaban reivindicaciones corporativas de trabajadores.

En Argentina, según Rodríguez (op.cit), la consolidación de un discurso hegemónico respecto de la educación de adultos se inicia en la segunda década del siglo XX. El Estado Nacional pone bajo su control, tanto material como simbólico, experiencias dispersas, en tanto visualiza que el sistema escolar infantil no permite garantizar el cumplimiento de la “educación popular” para todos. El Estado, a través de la Ley de Educación Común de 1884 reconoce la educación de adultos, aunque con otros sentidos y significados de aquella patrocinada por la UNESCO décadas más tarde. Entrado el siglo XX, el Consejo Nacional de Educación dicta una reglamentación para la educación de adultos proponiendo que el Estado asuma el papel central de prestador y regulador y crea un subsistema que incorpora las demandas de la formación para el trabajo y la flexibilidad del currículum (Rodríguez, op.cit). La instrucción de los obreros es impulsada por la Federación Obrera de la República Argentina (F.O.R.A); sin embargo, para la década del 30, las tendencias más

democratizadoras ligadas a las sociedades populares de educación no lograron expandirse al interior del discurso hegemónico (Rodríguez, 1992).

Rodríguez refiere a que el Congreso Pedagógico de 1882 dejó grabada la ideología que imperó en la mal llamada “Conquista del Desierto”. Esta ideología se tradujo, por ejemplo, en la creación de un sistema para los adultos por analogía con la educación infantil, negando la especificidad no sólo etaria. Es de destacar su análisis respecto de las tendencias que han marcado la historia de la educación de la rama de adultos y su devenir: una conservadora y la otra, “*democrático radicalizada*” (Rodríguez, 1992: 238), que promovía adaptaciones curriculares en función de la población y le dio espacio a la sociedad civil a través de la creación de sociedades populares de educación. Ambas tendencias marcarán a fuego la historia de la rama.

Barquera (1985) señala acerca de la denominada “educación popular” que “irrumpió como un movimiento y, en ciertos momentos y en algunos países, de carácter clandestino, producido al margen de la educación de adultos” (p. 36). Barquera no profundiza en relación a cuáles serían estos países y momentos: la educación popular nace así al margen de la educación de adultos y poco a poco se afirma contra ella con un vigor que las ideas de educación permanente nunca supieron conducir. Así entonces la educación popular como movimiento nace a principios de la década de los sesenta, “al margen de la educación de adultos y, poco a poco, consolidado en su contra con un vigor simbólico que las ideas de la educación permanente nunca poseyeron” (Barquera, loc. cit). Esta fuerza simbólica se relaciona con la estrecha vinculación que tuvo con procesos políticos y/o religiosos (teología de la liberación), esto es, con el carácter militante que asumieron los educadores que adhirieron a este movimiento.

Para este especialista, hay dos razones básicas por las cuales se desarrolló la “educación de adultos” en América Latina: en primer lugar –y dentro del contexto internacional–, la necesidad de asegurar el suministro de materias primas, principalmente de alimentos, y de consolidar a los países latinoamericanos como la primera zona de influencia, obligaron a los Estados Unidos a promover programas de extensión agrícola para aumentar la producción en los países al sur de la frontera. Estos primeros programas de educación no formal, contextuados en la política del Buen Vecino y auspiciados generalmente por agencias norteamericanas (Instituto de Asuntos Interamericanos, Asociación Internacional Americana, Fundación

Rockefeller, etc.) tenían como objetivo acelerar el desarrollo económico de la región para integrarla a la división internacional del trabajo y lograr, de esta manera, su dominación económica. Estos programas abarcaron un período que va desde 1935 hasta 1950 y se apoyaron en la importación tanto de expertos como de técnicos norteamericanos en materia de producción agrícola, extendiéndose por todos los países: Asociación Brasileña de Crédito y Ayuda Rural, Consejo de Bienestar Rural de Venezuela, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas en Costa Rica (1942), etc. En México y en la República Dominicana se aprobaron en 1946 leyes que incluyeron la educación agrícola; en Bolivia, los programas de ayuda agrícola surgen en 1947; y, en 1953, se instalan en Colombia.

En segundo lugar, –y dentro de los contextos nacionales– confiados en que el incremento de los niveles educativos determina un aumento en el nivel de desarrollo económico, los gobiernos latinoamericanos emprendieron campañas masivas de alfabetización que cobraron su mayor impulso en la década del 40: Ecuador en 1942, República Dominicana en 1943, México en 1944, Honduras y Guatemala en 1945, Perú en 1946 (Barquera; op.cit).

Si revisamos las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos (en adelante, CONFITEA), organizadas por la UNESCO, en las que el organismo fue analizando los presupuestos teóricos y fácticos de la EDJA, podemos ver el carácter eurocéntrico/occidental/colonial de las mismas: en ellas o bien no participaron los países de la periferia o, si participan, se subestiman sus realidades o se les proponen países “meta” como modelos a seguir. En estas CONFITEA, podemos apreciar que las temáticas de sus agendas fueron pensadas desde los países centrales (Falaschi; 1998), se recopilan y exponen experiencias en estos países como modelos a ser replicados en los países del Tercer Mundo, descontextualizadas del entorno económico, social, cultural en que se desenvuelven.

Observemos dónde se reúnen y quiénes participan de estos eventos. En la primera conferencia realizada en Elsinor, Dinamarca, en 1949, participaron países de Europa occidental, Estados Unidos, Canadá, por América Latina sólo estuvo presente Nicaragua. En la segunda, que se celebró en Montreal, Canadá, en 1960, se recuperan problemáticas de los países denominados “en desarrollo”, y siempre en este sentido y desde una subestimación se pone un énfasis en lo social y en la acción cultural; acorde a las preocupaciones que ya se dejaban ver en estos

organismos post-revolución cubana y en pleno contexto de la primera campaña de alfabetización en Cuba (preocupaciones que se condensan en la Alianza para el Progreso en 1962).

En la tercera Conferencia, celebrada en Tokio, en 1972, las preocupaciones están centradas en la vinculación entre programas y la realidad de la comunidad. La cuarta conferencia se lleva a cabo en París, Francia en 1985; la Quinta “Educación para Todos”¹ es realizada recién en la década del 90 (1997) en Hamburgo y marcó líneas en torno de la enseñanza de “lo básico”, línea que siguió la declaración aunque recuperando problemas acuciantes en el mundo. La última conferencia, en 2009, se realizó en América Latina, Belem, Brasil. Paradójicamente, es una de las conferencias más retrógradas en sus planteos.

Esta última Conferencia es considerada por Graciela Messina (1999), especialista en Educación de Adultos, como regresiva. Así refiere a la impronta conservadora de este “mega evento”, señalando: “Un cambio de tal magnitud en la orientación de la EDPJA requiere de cómplices, de una estructura internacional compleja, de instituciones y sujetos dispuestos a la complacencia con el discurso dominante” (Messina, 2009: 39).

Messina ha identificado algunas reflexiones y propuestas de líneas de acción que se encuentran omitidas en la última CONFITEA y que resultan sumamente pertinentes para pensar la educación de los trabajadores/as:

- “a) acompañar los procesos sociales que se dan en las ciudades y en las zonas rurales;
- b) afirmar la perspectiva de género y el lugar central de los jóvenes en la EDPJA;
- c) hacer educación para la ciudadanía y los derechos humanos de múltiples formas;
- d) promover la educación para y en el trabajo como la trama de los proyectos de educación de personas jóvenes y adultas (p. 41).

¹ Si bien es de naturaleza diferente es preciso señalar, por la relevancia que tuvo a nivel de políticas educativas internacionales, la realización de la conferencia de Jomtiem, en 1990, conferencia mundial de Educación convocada, entre otros organismos, por la Unesco.

Las mutaciones entre la V y la VI CONFITEA “se hacen visibles en los objetivos mismos de la conferencia [la de Belén], que se limitan a impulsar el reconocimiento del aprendizaje y la educación de adultos, a subordinarla a megaproyectos educativos internacionales globales” (Messina, op. cit: 39). Señala Messina que la EDJA ha sido reducida a educación de adultos a secas y que el cambio de nombre es también un cambio de sentido. A su vez, la educación de adultos ha sido circunscrita en los documentos oficiales de la VI CONFITEA al aprendizaje a lo largo de la vida y alfabetización. También señala que el nombre mismo de la conferencia da cuenta del vacío que la envuelve puesto que condensa propuestas del Informe Delors, que se han vuelto referencias estereotipadas como las categorías “vivir” y “aprender” (Messina, op. cit: 40) además de la referencia a la categoría *futuro* vinculándolo con una promesa de cambio y únicamente como “futuro viable”. Se trata, en síntesis, de un informe alejado de categorías que marcan diferencias profundas de concepciones como lo son “emancipación” e “igualdad” (Messina, op. cit: 40).

Un aspecto que merece un párrafo aparte es la referencia de la conferencia al tema del “poder”; éste es emparentado con el “aprendizaje adulto”, una traducción textual de *adult learning*. Este término, según Messina, fue creado desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) “para nombrar a sistemas complejos de educación de adultos, no limitados a alfabetización” (Messina, loc. cit). Al respecto puede consultarse la página oficial de la OCDE, donde se encuentran artículos y desarrollos vinculados al *Adult learning* y a la *Andragogy*.² Esta concepción de la educación contiene elementos de neto corte desarrollista aunados con concepciones de la psicología cognitiva y de la didáctica tecnicista norteamericana aunque se cita a Dewey, Gardner y Paulo Freire³.

La concepción del *Adult Learning* y de la Andragogía fue tomada por diversos organismos internacionales en el marco de sus políticas para la educación de adultos, a través del financiamiento de programas y estrategias basadas en la posibilidad, por un lado, de desarrollo individual, “mejorando aptitudes básicas”, o “desarrollando nuevas cualificaciones”, “[promoviendo] elevar el nivel de capacitación o

2 A modo de ejemplo baste citar la revista “Tematic Review on Adult Learning”, en <http://www.oecd.org/education/innovation-education/2697889.pdf>.

3 Consúltase al respecto la comunicación denominada “Adult Learning”, un documento oficial del Banco, en http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSPContentServer/WDSP/IB/2010/01/11/000333038_20100111011617/Rendered/PDF/526130BRI0Adul10Box345574B01PUBLIC1.pdf

reciclarse con vistas al empleo (sic)”⁴ y por el otro, de desenvolvimiento social y crecimiento económico de las naciones. Organismos como la UNESCO misma, tal como lo vemos en esta CONFITEA, el Banco Mundial⁵ y la Unión Europea⁶ citada anteriormente sostienen estos planteos.

En las conclusiones de la VI CONFITEA se hace hincapié justamente en una concepción de alfabetización que, enmarcada en el aprendizaje a lo largo de toda la vida⁷, pone el énfasis en aspectos cognitivos, en la formación de “habilidades y competencias funcionales y sostenibles”.

Hoy sabemos que esta concepción de aprendizaje a lo largo de toda la vida es retomada en la formación docente de adultos en nuestro país y la temática está presente en revistas pedagógicas⁸.

4 Unión Europea http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/index_es.htm.

5 El Banco Mundial realizó, en Agosto de 2003, un seminario denominado “Seminar on Lifelong Learning in Latin America and the Caribbean”. En la página oficial del Banco Mundial se encuentran papers en torno a esta temática, baste citar de Christian Bodewig y Sarojini Hirshleifer, “Advancing Adult Learning in Eastern Europe and Central Asia”, en <http://siteresources.worldbank.org/SOCIALPROTECTION/Resources/SP-Discussion-papers/Labor-Market-DP/1108.pdf>; o de Thomas Pave Sohnesen and Andreas Blom “Is Formal Lifelong Learning a Profitable Investment for All of Life? . How age, education level, and flexibility of provision affect rates of return to adult education in Colombia”, en http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSCContentServer/WDSP/IB/2005/12/15/000016406_20051215160919/Rendered/PDF/wps3800.pdf; una comunicación denominada “Adult Learning”, un documento oficial del Banco, en http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSCContentServer/WDSP/IB/2010/01/11/000333038_20100111011617/Rendered/PDF/526130BRI0Adult10Box345574B01PUBLIC1.pdf

6 Puede consultarse la página oficial de la Unión Europea donde refiere a las políticas en Educación de Adultos de la Unión Europea http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/index_es.htm http://ec.europa.eu/education/opportunities/adult-learning/epale_en.htm el “Plan Europeo de Aprendizaje de los Adultos” http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/adult_es.htm. En la pagina refiere a la conformación de un grupo de trabajo sobre educación de adultos que comenzó a funcionar a principios de 2014, puede consultarse en http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/expert-groups_en.htm.

7 Concepción que pretende retomar la perspectiva de la Educación Permanente pero poniendo el eje en el “aprendizaje permanente”. Las diferencias entre aquella concepción promovida en los años 70 por Olof Palme y la UNESCO son importantes: mientras que la primera se basaba en una concepción humanista e integral de la educación, ésta se fundamenta en principios de “competitividad” y “empleabilidad” por otro lado mientras la primera concepción fijaba el control en el sistema educativo y por lo tanto la responsabilidad recaía en la administración pública, en esta concepción dominante en la actualidad que fuera impulsada en los 90 por la OCDE de “aprendizaje permanente” “la responsabilidad recae en los propios individuos que aprenden, de modo que debilita la concepción de educación como derecho social” (Rodríguez; 2013:95).

8 Se están dictando cursos de capacitación para docentes de la modalidad Adultos de la provincia de Chubut en Argentina sobre Andragogía y Aprendizaje a lo largo de toda la vida. En la revista Aprendizaje Hoy se incluyen ya en el año 2006 artículos sobre la temática: Cazau, P. “Andragogía”, en *Aprendizaje Hoy*, N° 63, Marzo de 2006. pp. 37-55. En el contexto latinoamericano fue Venezuela el país donde desde

El uso de términos nuevos como “aprendizaje de los adultos”, “saber para poder”, llevan a Messina a interrogarse: “qué ha pasado con las ideas centrales de la pedagogía freireana y de la educación popular, que vinculan alfabetización con “concientización”, y afirman que “me transformo transformando el mundo y viceversa” (Messina, loc. cit). Incluso resultan elementos importantes de analizar la realización del encuentro preparatorio para la sexta Conferencia Internacional, (Ciudad de México, septiembre de 2008), en el que no sólo se arribó a conclusiones abstractas, al estilo de “estimular la profesionalización”, sino que se censuró toda referencia al pensamiento crítico, a la educación de jóvenes, a la educación y ciudadanía (Messina, loc. cit) así como la realización misma de la Conferencia en Belem: se realizó entonces, un contra-evento en la ciudad, organizado por movimientos sociales y educativos como el MST, entre otros.

Reconocimientos y avances importantes de la V CONFINTEA tales como la presencia de los jóvenes en la educación de adultos, el género como una categoría importante en los procesos educativos, la problemática de las identidades y el reconocimiento del carácter político de la educación fueron desconocidos y se perdieron en esta VI Conferencia y no fue entendida, como la V Conferencia de Hamburgo, como proceso de consulta, de debate colectivo que sirviera como plataforma para gestar procesos comunitarios. En aquella conferencia de 1997 la impronta de la educación popular se puso de manifiesto a través de los participantes, de los temas de debate, de los enfoques, mientras que en esta última solo por considerar la reunión regional preparatoria quienes tuvieron preeminencia fueron los gobiernos quedando silenciada la voz de otros referentes como educadores populares, académicos, investigadores (Messina; op. cit).

En esta última conferencia, celebrada en pleno estallido de la crisis más profunda que ha sufrido el capitalismo (Borón, 2009), las conclusiones son tan generales que se abstraen por momentos del contexto pero también esbozan propuestas de “gobernanza” de la crisis. Un ejemplo de lo primero, de la generalidad y abstracción de las recomendaciones es: “Reafirmamos los cuatro pilares del aprendizaje recomendados por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo

los años 80 y 90 se ha desarrollado académicamente la disciplina a través de estudios de especializaciones, maestrías y doctorados en Andragogía como las universidades Rafael Urdaneta (URU) y la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) y la creación en Venezuela del Instituto Internacional de Andragogía en los 80, que estableció convenios con Universidades.

XXI, a saber: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos” (UNESCO, 2009: 37).

En el contexto de despidos, inflación, burbuja inmobiliaria, hipotecas resultan como mínimo irrisorias estas afirmaciones. Respecto a la segunda cuestión, desde la Conferencia se esbozan propuestas de educación para la “gobernanza” de la crisis; esto puede leerse en los marcos de acción: “Las políticas y las medidas legislativas relativas a la educación de adultos tienen que ser globales, incluyentes e integradas en una perspectiva de aprendizaje a lo largo y ancho de la vida [...] basadas en enfoques sectoriales e intersectoriales” (Unesco, 2009: 39).

Se señala como uno de los marcos de acción la “Gobernanza” considerando la representación y participación de todos los interesados

Crear y mantener mecanismos para la participación de las autoridades públicas de todos los niveles administrativos, las organizaciones de la sociedad civil, los interlocutores sociales, el sector privado, las organizaciones de las comunidades y de educandos adultos y educadores [...] aplicar medidas de creación de capacidades para apoyar la participación constructiva e informada de las organizaciones de la sociedad civil, las organizaciones de las comunidades y de educandos adultos, según proceda, en la elaboración, la ejecución y la evaluación de las políticas y los programa (Unesco, 2009: 39-40).

Entendemos que el carácter conservador y retrógrado que sostiene conceptualmente la última conferencia, en pleno estallido de la crisis mundial de 2009, es un dato que da cuenta de la crisis en que se hallan no sólo el capitalismo como sistema económico, sino también las instituciones que lo sostienen.

Retomando la cita de Antonio Gramsci del inicio, y máxime en un contexto de crisis orgánica para los gobiernos, la preocupación y las acciones están dirigidas y centradas en la gobernabilidad. La constitución de un sujeto colectivo “determinado” pareciera ser un sujeto de asistencia, adaptado, y no un sujeto de derechos (Rodríguez, 2012). Las acciones parecen dirigirse a la constitución de

subjetividades colectivas que disputen la “pequeña política la que se vincula con diferentes grupos, sectores, organizaciones y evitan, así, cuestionar los fundamentos del orden social vigente” (Vior, 2010: 16).

Explosión del campo de la EDJA

A nivel de las políticas en educación de adultos, es posible observar una persistencia de la regulación política acompañada por una enorme fragmentación del campo librada a las posibilidades de las provincias, organizaciones, municipios y con una diversidad de programas de agencias internacionales, nacionales y provinciales.

Sin embargo, diversos especialistas en educación de Adultos coinciden en afirmar que el campo de la EDJA se ha expandido; Belanger y Federighi refieren a esta área de conocimientos como “*un campo nuevo*”. Esta emergencia de un campo de conocimiento “nuevo” tiene sus explicaciones en una realidad social, un problema que exige ser abordado, comprendido y explicado. Los autores mencionados señalan la necesidad de reconocer “la amplitud de las demandas educativas que manifiestan actualmente las poblaciones adultas...” (Belanger y Federighi, 2004: 27). En función de una investigación que involucró a 24 países, estos autores afirman puntualmente que

En el transcurso de las dos últimas décadas, la demanda educativa de poblaciones adultas conoció un rápido crecimiento [...] cada vez más, y en todas partes, las mujeres y los hombres aspiran a proseguir su desarrollo y a adquirir nuevas competencias para mejorar si no su calidad, al menos su condición de vida. Esto se confirma de diferentes maneras en todos los continentes (p. 28).

Valiéndose incluso de las investigaciones de Sirvent, estos autores señalan que esta amplitud de demanda está subevaluada. Para Belanger y Federighi el rápido crecimiento de la demanda educativa respondería a fuerzas socioculturales presentes en todas partes y estaría atravesada por contradicciones económicas tanto en el Norte como en el Sur del continente. Dicho estudio ha dado como resultado que la

respuesta a estas demandas generó en todos los casos un estallido “*organizacional y semántico*” (p. 50), promovido por: “las actividades de formación, multiplicación de los agentes de formación, diversificación de las fuentes financieras y expansión del entorno decisional donde ahora se definen las políticas y estrategias” (p. 40).

Es posible reconocer políticas de diversificación y flexibilización de la oferta en aquellas líneas impulsadas por organismos y agencias internacionales; tales concepciones las podemos leer actualmente, por ejemplo, en los sitios web de estos organismos. En el de la Unión Europea se señala:

La Comisión se ha comprometido a colaborar con todos los países de la UE en la creación de sistemas que se caractericen por la flexibilidad, la calidad y excelencia de la enseñanza y que otorguen un papel más destacado a las autoridades locales, las empresas, los interlocutores sociales, la sociedad civil y las organizaciones culturales.⁹

Estas líneas de acción en Educación de Adultos suscriptas en la CONFITEA VI, habían quedado delineadas en la Conferencia de Jomtiem sobre Educación para Todos en 1990, organizada conjuntamente por la UNESCO, el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la UNICEF; en las seis conferencias de la Unión Europea entre 1994 y 2000 sobre educación de adultos y en las conclusiones de esta VI Conferencia.¹⁰

Es necesario contextualizar estas políticas en el marco de los planes de ajuste de los Estados en los países del “Tercer Mundo”. Belanger y Federighi señalan una contradicción entre el aumento de la demanda de educación y la incapacidad de los Estados de hacer frente a esa demanda, dado que se reduce el papel del Estado mediante programas de ajuste estructural y en muchos casos, con críticas

⁹ http://ec.europa.eu/education/policy/adult-learning/index_es.htm

¹⁰ “Habida cuenta de la magnitud del reto mundial de alfabetización, estimamos que es vital redoblar nuestros esfuerzos para asegurar que las metas y prioridades de la alfabetización de los adultos, plasmadas en la Educación para Todos (EPT), el Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización y la Iniciativa de Alfabetización: Saber para Poder (LIFE) se cumplan por todos los medios posibles”. Declaración CONFITEA VI.

al Estado de Bienestar.

Por su parte, en Argentina, Brusilovsky, a partir de una investigación realizada en la Universidad de Luján, señala también la realidad problemática de la educación de adultos, la cual, como derecho universal, resulta una declaración no cumplida. Asimismo, refiere a lo escasamente estudiada que ha resultado la oferta escolar destinada a los adultos. Esta autora señala líneas de estudio respecto del necesario abordaje de tres perspectivas para tratar el problema: lo institucional, lo curricular y la normativa. Señala, además, que los años 90 dejaron huellas graves en el sistema escolar y también, obviamente, en la educación escolar de adultos, a la que caracteriza como una “identidad en construcción” considerando lo incipiente de las reflexiones en el campo.

En América Latina, los especialistas que han trabajado desde hace más de 25 años reconocen la dificultad de adoptar una definición que incluya la diversidad de experiencias, de prácticas, y de discursos asociados con la educación de jóvenes y adultos. Incluso Brusilovsky (2006) remite a autores latinoamericanos que reconocen esta dificultad, como Castillo, Latapí, Fajardo, Vio Grossi, García Huidobro (p. 9).

Entendemos que en los últimos 30 años, desde los movimientos sociales y políticos se apela a la definición de políticas en educación de adultos. A lo largo de la historia ha sido un espacio de disputa de estas organizaciones. En América Latina contamos con sobradas experiencias de este tipo desde a principios de siglo XX, pero en las últimas tres décadas las praxis en educación de adultos en el contexto de organizaciones sociales y políticas resultaron renovadas: experiencias de educación en contextos de movimientos campesinos tales como el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra de Brasil, el Movimiento Campesino en Uruguay, el MOCASE en Argentina; en organizaciones de trabajadores de fábricas recuperadas, tales como Chilavert, IMPA, ZANON, Maderera Córdoba, y en los diversos espacios que devinieron de los movimientos de desocupados de fines de los 90. Estos movimientos han gestado y desarrollado actividades y experiencias educativas a mayor o menor escala, con mayor o menor nivel de formalidad y con una diversidad de modos y formas de relación con el Estado, consolidando propuestas que constituyen una praxis social que merece ser reconocida,

comprendida y explicada en los ámbitos universitarios.

Contamos ya con una interesante producción académica en este campo como las investigaciones de Rosali Caldart sobre el MST de Brasil, de Norma Michi sobre el MST y el Mocase (2010), de Pablo Díaz Estevez (2007) también sobre el MOCASE y la educación, de Roberto Elisalde y Marina Ampudia (2008; 2009) sobre educación en fábricas recuperadas y nuestros trabajos al respecto (Visotsky y Rodríguez, 2014).

Pedagogía y colonialismo

Fue Tomaz Tadeu Da Silva (1997) quien, en la década de los 90, en pleno apogeo del neoliberalismo, nos habló a los jóvenes pedagogos latinoamericanos acerca de la necesidad de “descolonizar el Currículum”. Aquél texto del sociólogo de la educación brasileiro nos marcó a muchos jóvenes que éramos parte de la resistencia a las leyes neoliberales pero que, además, veíamos en las prácticas pedagógicas y en el mismo currículum, prácticas imperiales, sexistas, elitistas y xenófobas. Así nos empezamos a cuestionar la perspectiva eurocéntrica desde la que se enseñaban las disciplinas escolares, comenzamos a visibilizar la ausencia de las mujeres e indígenas en la historia enseñada y aprendida, la omisión de conflicto en la enseñanza de las ciencias sociales, el lugar diferencial asignado a los niñas y a los varones en las escuelas, la feminización de la docencia y su correlato en praxis también generizadas, la discriminación en las prácticas educativas con niños migrantes, la estigmatización de los hijos de trabajadores, la segregación de los cursos escolares, la psicologización de cuestiones sociales como las dificultades de lenguaje de niños migrantes, la estigmatización de los trabajadores o de “la pobreza” en los textos escolares, entre otros.

Tadeu Da Silva acuñó el concepto “descolonizar el currículum” en la pedagogía a partir de la categoría de colonialismo. Existe una concepción del currículum como un territorio a liberar de conceptos que permearon prácticas coloniales: clase, género, raza, imperialismo. Estos desarrollos en la pedagogía crítica son herederos de estudios sobre el colonialismo en la década del 60, tales como los de

Franz Fanon¹¹ (2003) y su mirada sobre la necesidad de una praxis pedagógica que contribuya a transformar condiciones existenciales de dominación colonial: para Fanon la racialización debe contemplarse pero no disolverse en la clase.¹²

Hoy, las lecturas y miradas en torno a los procesos coloniales tienen un importante desarrollo. Sus referentes se posicionan desde el pensamiento que llaman decolonial, por ejemplo, Anibal Quijano, quién ha profundizado en los modos en los cuales el nuevo patrón de poder mundial, que nace con la colonización de América, ha dado lugar a formas de construcción del conocimiento eurocentradas como la de “raza” y de subjetividades e intersubjetividades. El carácter eurocentrado del conocimiento resulta parte de un proceso por el cual se propone y difunde la cultura europea como hegemónica, como parte de un nuevo patrón de relaciones materiales e intersubjetivas. Señala al respecto Quijano (2000):

La elaboración intelectual del proceso de modernidad produjo una perspectiva de conocimiento y un modo de producir conocimiento que dan muy ceñida cuenta del carácter del patrón mundial de poder:

11 Fanon fue un luchador antirracista discípulo de Aimé Césaire (ambos oriundos de Martinica, en el Caribe colonial francés), quién había acuñado el concepto de “negritud” y “blanquitud”, la primera como forma de rebelión. Estas categorías las hallaremos más recientemente en las teorías críticas norteamericanas en educación (Apple, 1997). De igual modo, es posible identificar en el africanismo de principios del Siglo XX los gérmenes de esta corriente cuyos referentes fueron también activos militantes políticos como el jamaíquino Marcus Garvey, el cubano Fernando Ortiz, los haitianos Jean Price Mars, Roumani, Brouard, Vieux (estos tres últimos más intelectuales que políticos). En ellos se aunó marxismo y africanismo considerando siempre las relaciones entre clase y raza. Esta corriente no gestó en el vacío, por el contrario, fue la continuidad de luchas centenarias de los esclavos en las plantaciones, de la experiencia de la Revolución de Haití y de pensadores críticos como De Vastey, Firmin, Blyden y Price, entre otros. Es considerada como una compleja reactualización intelectual, con las distancias e innovaciones metodológicas y epistemológicas de una tradición libertaria impulsada por grupos afro-americanos en el continente y puntualmente en la región.

12 Fanon en sus textos abordó estas cuestiones desde su propia experiencia de sujeto colonizado y racializado y desde una perspectiva psicológica y filosófica que sintetizó diversas corrientes teóricas: el hegelianismo, el marxismo, el existencialismo de Heidegger y de Sartre y retomó también las ideas de Aimé Césaire. Refería a las dos posibilidades ante las que estaba un negro en la sociedad colonial: la de asumir un proceso de blanqueamiento mediante la aculturación voluntaria a la cultura europea (lengua, ciencia, religión, costumbres, vestido) o mediante el mestizaje o la de afirmar su negritud, sin disolver tal categoría en la clase (tal como lo sostenía Sartre en críticas a Césaire). Fanon afirmó que lo racial es constitutivo y definitorio y no solamente super-estructural de la sociedad colonial. Planteaba la necesidad de que los “condenados de la tierra”, los sectores populares, debían destruir la dicotomía negro/blanco, europeo/colonizado, abogando por un nuevo humanismo no eurocéntrico (superador de la noción esencialista de negritud).

colonial/moderno, capitalista y eurocentrado. Esa perspectiva y modo concreto de producir conocimiento se reconocen como eurocentrismo (p. 218).

Otra referente de estos estudios es Catherine Walsh (2013), quién también nos ha convocado a pensar la pedagogía desde la perspectiva de las teorías decoloniales, señalando que

Dentro del proyecto de modernidad/colonialidad suprimir la “s” es opción mía. No es promover un anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado en castellano del “des” y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar “lugares” de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas (p. 3).

Es aún prematuro aseverar la proyección de estos trabajos y los desarrollos en esta línea que retoma y recupera los debates sobre el colonialismo pero que plantean ir más allá en algunas cuestiones sobre todo de tipo epistemológico. Esta corriente está generando producciones y avanzando en reflexiones que podrían resultar de enorme valor para el campo de la Educación de Adultos: trabajos en torno a la raza y racialización, estudios de género desde la perspectiva de los subalternos y subalternas, miradas en torno al feminismo latinoamericano, a los y las afrodescendientes y pueblos indígenas y procesos de conocimiento que han contribuido a preservar las condiciones de subalternidad y colonialidad.

Entendemos que es preciso avanzar en reflexiones que complejicen la problemática de la educación de adultos y contribuyan a generar conocimiento en torno a quiénes son los sujetos de la educación de adultos. Asimismo, sostenemos que

esta necesaria elaboración de marcos teóricos que pongan en cuestión las praxis coloniales y las planteen desde los subalternos, está en construcción.

Creemos que es necesario recuperar en la tradición pedagógica a los referentes que han nutrido y han gestado praxis en América Latina. Sin duda, aquellos pedagogos han incorporado teorizaciones europeas pero las recrearon, las reinventaron, entendiendo la genuinidad del continente y de las prácticas pedagógicas y miradas acerca de las mismas. Debemos darnos la tarea de leer estas tradiciones, estudiarlas, cuestionarlas, recrearlas; estas praxis deben ser valoradas y valorado el potencial comprensivo y explicativo de los procesos educacionales reales y posibles.

Sobre todo, pensamos que lo que tienen en común los referentes de esta pedagogía latinoamericana es haber pretendido poner en cuestión el carácter imperial, racista, sexista y clasista de la escuela moderna y el haber generado otras praxis. Algunos de ellos abordaron el problema de la subjetividad; otros, ahondaron más en el carácter de clase de la educación que gestaban en las prácticas; otros, cuestionaban el carácter de “copia” o réplica de la educación en América y realizaban el carácter de genuinidad de nuestro continente, rescatando incluso la diversidad de lenguas.

Pedagogos precursores de esta pedagogía son Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Augusto César Sandino, José Carlos Mariátegui, Aníbal Ponce, Gabriela Mistral, Edgardo Enriquez Frödden, incluso, Ernesto Guevara, entre otros. La influencia iluminista de la Revolución Francesa, así como las influencias del socialismo europeo son innegables en ellos, pero hay sin duda una recuperación creativa, situada, de estas perspectivas. “Ni calco, ni copia...”, “Inventamos o erramos” eran algunas de las ideas que guiaron la praxis de estos referentes impulsores de Universidades Populares (Perú), espacios pedagógicos como el Colegio Libres de Estudios Superiores, CLES (donde desarrolló Aníbal Ponce sus clases, Argentina), Universidades para Trabajadores (Universidad en la Cuenca del Carbón, Chile).

En el presente, como referíamos, hay una enorme praxis en América Latina desde la educación popular o desde la pedagogía crítica, existen experiencias diversas que sólo en América se dan, experiencias en fábricas recuperadas, en organizaciones sindicales, en cooperativas, en organizaciones de mujeres, territoriales, estudiantiles, campesinas, indígenas, incluso en universidades. Pero toda esta experiencia social,

histórica es aún insuficientemente teorizada y reflexionada para construir teoría para la acción.

Ante una crisis –en el sentido gramsciano del término, que es civilizatoria, moral, política, epistemológica– en educación de adultos –como veíamos– la última conferencia mundial de educación, no pudo comprender y explicar la misma en el contexto, proponiendo por el contrario, miradas conservadoras y retrógradas... Entendemos que en esta situación, América puede marcar un rumbo, podemos pensarnos y actuar desde nuestras realidades. Nuestra historia política, nuestra cultura, nuestra lengua y nuestros sueños de libertad son comunes a todo el continente. Nos sobra experiencia para pensar teoría, contamos con teorías para pensar nuestras experiencias...

En la crisis civilizatoria y orgánica, América Latina, con la profusión de experiencias y la búsqueda de respuestas colectivas que han caracterizado la historia de nuestros pueblos, resulta también, en lo que hace a la educación de adultos un faro, una usina de experiencias, de prácticas y esto puede impulsar la necesaria teorización de las acciones que den como resultado praxis transformadoras y no mero activismo. Como lo ha señalado Paulo Freire reiteradamente a lo largo de su vida, la teoría sin práctica deviene en mero teoricismo y la práctica sin teoría resulta de un practicismo voluntarista y muchas veces, ingenuo y peligroso.

José Carlos Mariátegui: una praxis de educación desde y para los trabajadores

Si revisamos las praxis en la historia educacional de los trabajadores en el continente José Carlos Mariátegui es un referente ineludible tanto por la experiencia educacional con trabajadores fabriles desarrollada en la década de 1920 como por la perspectiva crítica que desarrolló en torno al “problema del indio” desde el marxismo; en este último campo, Mariátegui es hoy una fuente insoslayable de las líneas radicales de ese primer indigenismo.¹³

13 El primer indigenismo es aquella corriente previa a los planteos de referentes como el boliviano Fausto Reinaga (Reinaga; 1970) que abogaron por un indianismo, enfatizando el hecho de que sean los

José Carlos Mariátegui, a principios del siglo XX, fue parte del proceso gestor de las reformas universitarias en América Latina, así como de las universidades populares. En la década del 20 viajó a Italia, donde tomó contacto con la Italia de Antonio Gramsci, se vinculó con uno de los integrantes del grupo de intelectuales de “Il ordine nuovo”,¹⁴ conoció las experiencias de los círculos socialistas, consejos de fábricas, clubes de vida moral.¹⁵

Mariátegui impulsa las Universidades Populares, aborda la cuestión de la Educación de trabajadores adultos y desarrolla las ideas centradas en el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sobre este principio, impulsado más tardíamente por las agencias internacionales de educación, el marxista peruano había reflexionado ya en las primeras décadas del siglo XX enfatizando las experiencias, prácticas e instancias de enseñanza.

Las experiencias pedagógicas que desarrolla sobre todo con obreros textiles con prácticas sindicales, público joven y adulto, abordan su formación como luchadores, planteando una nueva mirada para la época de la relación educación-trabajo que difiere de la formación para el empleo. Mariátegui planteaba reaprender una nueva cultura militante a partir de la conversación como método, de la realidad de los obreros, de la mediación entre la cultura científica y la formación de los obreros (Rubianes Indacochea; s/f).

Las Universidades Populares (UP), difundidas inicialmente en la Rusia previa a la Revolución de 1917, eran un lugar donde los docentes perseguidos (expulsados después de la Revolución de 1905) se vincularon y pudieron seguir dictando clases. Desde Rusia, se extendieron más tarde por distintos puntos de Europa¹⁶ y

propios pueblos indios los que tomen en sus manos el problema. Retomando los planteos de Fanon y de los pensadores afro-coloniales, Reinaga planteó que la sociedad boliviana es una sociedad marcada por el racismo y una sociedad colonial, que forja relaciones no sólo neo-coloniales con Occidente, sino un sistema de colonialismo interno, donde la Bolivia blanca y mestiza se imponía sobre la Bolivia de las mayorías indígenas. Reinaga analizó este orden racial-colonial demostrando como los diferentes aparatos ideológicos (la universidad, la escuela, los medios de comunicación, las fuerzas armadas, la iglesia, etc.) fueron parte del sostenimiento de la dominación del indígena, negando su humanidad y su vida.

14 No se sabe si conoció directamente a Gramsci, pero sí que se vinculó con Piero Gobetti, un integrante del mismo grupo.

15 Estas experiencias se están indagando en la actualidad en tanto instancias educativas de los trabajadores (Ouviaña; 2011).

16 Ha sido investigado que Vigotski por ejemplo, “cursó la carrera de humanidades en la Facultad de

en América Latina, por ejemplo, se radicaron en Perú. Desde las UP se editaron periódicos y se dictaron conferencias; estas UP actuaron ligadas al movimiento obrero: Mariátegui dictó conferencias con el apoyo de organizaciones obreras, por ejemplo acerca de la “Crisis Mundial y su carácter revolucionario” en el año 1921, con el apoyo de adherentes de las organizaciones obreras.

Los estudiantes ligados a este proceso de UP fueron duramente reprimidos. Este proceso fue gestor de organizaciones y espacios políticos en la década del 20 en Perú. En palabras del mismo Mariátegui (2000)

El movimiento estudiantil de la reforma universitaria acerca, en la misma forma que en otros países latinoamericanos, la vanguardia estudiantil al proletariado. El Primer Congreso de Estudiantes del Cuzco, celebrado en 1919, acuerda la creación de las universidades populares; y en 1921 el grupo de vanguardia de este congreso, encabezado por Haya de la Torre, funda la Universidad Popular González Prada en Lima y Vitarte. El Congreso Obrero de Lima aprueba un voto de adhesión a la obra de cultura popular de estas universidades.

Algunos de los temas que abordó en torno a la educación nos permiten vislumbrar lo “avanzado” del pensamiento de Mariátegui (2011) en nuestra América:

- Educación pública.
- Enseñanza única y de clase.
- Educación burguesa.
- Crisis de la Universidad.
- El problema de la universidad.
- Los maestros y las nuevas corrientes.
- Los estudiantes y la crítica.

Historia y Filología de la Universidad Popular ‘A. L. Shaniavsk’, que no estaba reconocida oficialmente: era un reducto de revolucionarios que habían renunciado o sido expulsados de la Universidad imperial después de la derrota de la revolución de 1905...” (Blank, 2000: 19).

- La educación artística.
- La mujer y la política.
- Feminismo.
- Reforma sexual.

Para terminar

En este trabajo hemos pretendido aportar al campo de la Educación de Jóvenes y Adultos algunas líneas de reflexión para la construcción del campo desde el contexto latinoamericano. Hay, en nuestro continente, un cúmulo de praxis que resulta necesario recuperar. Es indispensable también generar teoría que sirva a estas praxis, máxime en un contexto de crisis orgánica del sistema capitalista y en el que las miradas en búsqueda de construcciones contra-hegemónicas en gran parte del globo están puestas en nuestro continente, un continente que también en el campo de la educación de adultos puede ser faro, usina de praxis y brújula en el camino.

Bibliografía

- APPLE, M. (1997) "Educación, identidad y papas fritas baratas" en GENTILI, P. (Comp.) *Cultura, política y currículo*, Buenos Aires, Losada.
- _____ (1997) "El neoliberalismo y la naturalización de las desigualdades: genética, moral y política" en GENTILI, P. (Comp.) *Cultura, política y currículo*, Buenos Aires, Losada.
- BARQUERA, H. (1985) "Las principales propuestas pedagógicas en América Latina". En LATAPI, P. y CASTILLO, A. (Comp.) *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. CREFAL/OEA. Pátzcuaro, Mich. México.
- BELANGER, P. y FEDERIGHI, P. (2004) "Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos." Cap. I. Miño y Dávila. Bs. As.
- BLANK, G. (2000) "Vigotski en el año 2000: la leyenda y la historia", en DUBROVSKY, S. (Comp.). *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*, Buenos Aires, Edic. Noveidades Educativas.

BORÓN, A. (2009) "De la guerra infinita a la crisis infinita", Ponencia presentada en el XI Encuentro Internacional de Economistas *Globalización y problemas del desarrollo*, La Habana.

BRUSILOVSKY, S. (1996) "Educación de adultos ¿problemática significativa?" Entrevista de Ana Clara de Monteverde, en *Revista del I.I.C.E de la UBA Año V, Num. 8*, Buenos Aires.

_____ (2006) *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Edic. Novedades educativas. Bs.As.

CALDART, R. (2004) *Pedagogía do Movimento Sem Terra*, Expressao Popular- IPE-Campo, Sao Pablo.

DA SILVA, T. (1997) "Descolonizar el currículum. Estrategias para una pedagogía crítica", en GENTILI, P. (comp.) *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Edit. Losada.

DIAZ ESTEVEZ, P. (2007) *Tierra y Educación en el campesinado de Santiago del Estero*, Ed. Nuestra América, Buenos Aires.

ELISALDE, R. (2008) Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. En: *Revista Novedades Educativas*. Año 20. N° 209.

_____ y AMPUDIA, M. (2009) *Movimientos sociales y Educación*, Buenos Aires.

FALASCHI, C. (Dir) (1998) Informe Final Proyecto de Investigación C- 003 "Los adolescentes en escuelas de adultos. Parte II. El encuadre histórico en Educación de Adultos", Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, Cipoletti.

FANON, F. (2003) *Los Condenados de la Tierra*, Fondo de Cultura Económica, México.

JARA, O. (1985) "El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla", en HERNÁNDEZ, I. *Saber popular y educación en América Latina*, Edic. CEAL, Bs. As.

MARIATEGUI, J. C. (2000) *La unidad de la América Indo Española*, Edic MIA, Lima, 1 Edic. Variedades, p.1-2.

_____ (2000) *Antecedentes y desarrollo de la acción clasista*, preparado para el Congreso Constituyente de la Confederación Sindical Latinoamericana, Montevideo 1929, primera edición: En MARTÍNEZ DE LA TORRE, R. *Apuntes para una interpretación marxista de la historia social del Perú*, tomo II, Lima, 1948.

_____ (2011) "Temas de Educación", en Portal Centro de Estudios Miguel Enríquez, Archivo Chile, http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/mariategui_jc/s/Tomo14.pdf. Fecha de consulta 14-10-11.

- MESSINA, G. (2009). *La educación de personas jóvenes y adultas: el olvido de la política*. En: Rev. La Piragüa N° 29.
- MICHI, N. (2010) *Movimientos Campesinos y Educación*, Editorial El Colectivo, Buenos Aires.
- NUÑEZ HURTADO, C. (2005) “Educación Popular. Una mirada de conjunto”. En: Revista Decisio N° 10, México CREFAL.
- OUVIÑA, H. (2011) “La pedagogía prefigurativa en el joven Gramsci. Una aproximación a la teoría y práctica de la educación futura”, en HILLERT, F. y otros, *Gramsci y la Educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- QUIJANO, A. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en LANDER, E. (comp) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso-Unesco.
- REINAGA, F. (1970) *La revolución India*, La Paz.
- RODRÍGUEZ BRANDAO, C. (1990) “Caminos cruzados: formas de pensar y hacer educación en América Latina”. En: Educación Popular. Crisis y Perspectivas. Miño y Dávila. Bs.As.
- RODRÍGUEZ, L. (1996) Educación de adultos (EA) y actualidad, en *Revista del IICE*, Año V, N°8, Buenos Aires.
- RODRIGUEZ, M. (2012) “La construcción de la “gobernabilidad democrática” o cómo educar el consenso a través de la educación de jóvenes y adultos: el caso de Río Negro”, en VISOTSKY, J. y JUNGE, G., *Inventamos o Erramos. Educación popular y lucha de clases...* Educo, Neuquén, En prensa.
- RUBIANES INDACOCHEA, C. “Tres estrategias pedagógicas de José Carlos Mariátegui...” en Pacarina del Sur, Revista Digital del Pensamiento Crítico Latinoamericano, <http://www.pacarinadelsur.com/tres-estrategias-pedagogicas-de-jose-carlos-mariategui-para-la-educacion-no-formal> Consulta 2/07/2011.
- UNESCO (2009) CONFITEA VI, Disponible en http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/working_documents/confinteavi_final_report_spanish_online.pdf. Fecha de consulta: 3-6-14.
- VIOR, S. (2010) “Prólogo” a WANDERLEY NEVES, L. *La nueva pedagogía de la hegemonía. Estrategias del capital para educar el consenso*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- VISOTSKY, J. (2011) “Crisis mundial y tareas de la educación popular en América Latina”, en Movimiento Territorial del Pobladores, Ed. Quimantú, Santiago de Chile.

_____ y RODRIGUEZ, M. (2014) “Educación pública y popular en la educación de adultos: Trabajo y formación a través de experiencias de ‘autogestión’ de los trabajadores en Argentina” en *Tomar la Escuela*, Cuadernos de Educación Popular, Ed. Quimantú, Santiago de Chile.

WALSH, C. (2013) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, Serie “Pensamiento decolonial” de Ediciones Abya Yala Quito, Ecuador.

Jessica Visotsky: Lic. en Ciencias de la Educación, UN del Comahue. Doctora en Historia, UN del Sur. Docente e Investigadora en el Departamento de Política Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. jessicavisotsky@yahoo.com.ar

Artículos



Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica¹

Mariana Maggio

Carina Lion

María Verónica Perosi

Aceptado Septiembre 2014

Resumen

El trabajo presenta avances de una investigación acerca de las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica. Recorre antecedentes y teorizaciones que dan cuenta del estado actual del campo de la tecnología educativa en el contexto de las políticas de ampliación del acceso a la tecnología en el sistema educativo argentino. El trabajo avanza en construcciones interpretativas que ofrecen dimensiones de análisis acerca del objeto estudiado a la vez que ofrecen algunas pistas para recrear las prácticas de enseñanza en el marco de los escenarios sociales, culturales, comunicacionales contemporáneos.

Palabras clave: tecnologías – conocimiento – prácticas de la enseñanza – inclusión digital – inteligencia colectiva

Abstract

The paper presents the preliminary outcomes of a research that focus on teaching practices in environments of high availability of technology. It introduces the research background and a framework about key topics on the current debate

¹ El artículo se inscribe en la investigación del mismo nombre llevada a cabo como proyecto colectivo dirigido por Mariana Maggio y co-dirigido por Carina Lion en la programación científica UBACYT 2013-2016.

of educational technology in the context of policies that promote technological access in the educational system in Argentina. The analysis presents interpretive constructions that illuminate the studied object through different criteria while it provides some clues to recreate teaching practices in the context of social, cultural, communication contemporary scenarios.

Keywords: technology – knowledge – teaching practices – digital inclusion – collective intelligence

Introducción

Nuestra preocupación por las prácticas de la enseñanza que incluyen tecnologías de la información y la comunicación en los diferentes niveles del sistema educativo de la región recorre las dos últimas décadas. Los cambios fueron múltiples, desde un inicio en la década de 1990 con laboratorios de computadoras, hasta hoy en que estamos ubicados en ambientes cargados de dispositivos. Los interrogantes se han ido reconstruyendo mientras que nuestro interés en las prácticas de la enseñanza como objeto de análisis se profundiza.

Entre los antecedentes de esta investigación reconocemos los estudios realizados en el marco del Programa “Una nueva agenda para la Didáctica” con asiento en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Facultad de Filosofía y Letras a lo largo de más de veinte años bajo la dirección de la Dra. Edith Litwin (1997, 2008). En el transcurso de esos años se desarrollaron los proyectos con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBACYT) que alimentaron debates sobre la tecnología educativa en la Argentina desde una perspectiva crítica y en articulación con la didáctica. Estos proyectos trabajaron sistemáticamente en reconocer, describir e interpretar los diseños didácticos que incluyen la utilización de tecnologías que llevan a cabo los profesores. En todos los casos inscribimos estos diseños en el análisis de buenas prácticas de la enseñanza, favorecedoras de procesos comprensivos en la disciplina o el campo en cuestión, originales en su concepción, creativas y desafiantes en su implementación.

Como antecedente inmediato, esta investigación continúa la línea del proyecto “Nuevos entornos tecnológicos y transformaciones en la narrativa didáctica” de la Programación Científica UBACYT 2011-2014, dirigido por Hebe Roig y co-dirigido por Mariana Maggio que tuvo entre sus objetivos profundizar el análisis teórico acerca de las transformaciones y las tensiones de la narrativa docente y la interacción pedagógica atravesadas por tecnologías de la información y la comunicación. Además representa una profundización del estudio “La trama conectar igualdad” (Latorre y otros, 2012) en el cual se indagaron las prácticas de enseñanza innovadoras que tuvieron lugar en el primer año de implementación masiva del Programa Nacional Conectar Igualdad con la intención de comprender tanto las condiciones institucionales en las que se inscribían como sus rasgos en tanto prácticas. A partir de la identificación, el reconocimiento y análisis de los aspectos destacados en esas prácticas, dicho estudio avanzó en la construcción de experiencias ejemplares en distintos campos de conocimiento en el marco del modelo 1 a 1².

En todos estos antecedentes identificamos una matriz investigativa que abrevia en las fuentes de la didáctica crítica interpretativa y que toma en consideración conceptos claves de sentido teórico, metodológico y epistemológico. Sostenido en esta matriz el artículo presenta nuevos avances interpretativos en el estudio de las prácticas de enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica.

Rasgos de época

Las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan contextos culturales, sociales y políticos que, a su vez las configuran y les dan significatividad. Enmarcar las tecnologías en rasgos epocales nos permite comprender que no son producciones culturales aisladas sino estrechamente integrados en los contextos sociohistóricos de referencia. En ese sentido, un rasgo destacado lo representan

² El modelo 1 a 1 es una tendencia mundial que refiere a una computadora por docente y por alumno. El programa nacional Conectar Igualdad alcanza a todas las escuelas secundarias de gestión estatal del país en todas sus modalidades, así como a las escuelas rurales, de educación especial, de educación domiciliaria y hospitalaria y los Institutos de Formación Docente. Lleva distribuidos cerca de cinco millones de *netbooks* en el ámbito escolar. En la etapa inicial de implementación del programa se llevó adelante el estudio “La trama de Conectar Igualdad” que es un antecedente directo de la investigación cuyos avances aquí presentamos.

los cambios en la concepción del tiempo, del espacio y del sujeto Castells (1999). El ritmo acelerado que las tecnologías imprimen en nuestras vidas interpela qué comprendemos por el largo o el corto plazo, lo sincrónico y lo asincrónico y la cercanía y la lejanía cuando hay acceso a información almacenada y distribuida en la red de relativamente fácil acceso global y local. Este rasgo marca las problemáticas de nuestra investigación cuando aparece como tensión entre los tiempos de cambio institucional y la celeridad de las tendencias tecnológicas. Nos interesa comprender las prácticas con tecnologías en instituciones educativas concretas con liderazgos y culturas institucionales situadas en tiempos y espacios específicos.

Fullan (1993) explica la relación entre el cambio cultural y el cambio estructural en las instituciones educativas de una manera clara cuando sostiene que:

En la mayoría de las reformas de reestructuración se espera que las nuevas estructuras den origen a nuevos comportamientos y culturas, pero en su mayor parte no lo hacen. Sin lugar a dudas, existe una relación recíproca entre el cambio estructural y el cultural, pero es mucho más fuerte cuando los profesores y los administradores empiezan a trabajar de una forma diferente y descubren que las estructuras escolares no encajan con la nueva orientación y deben ser modificadas. Esta secuencia es mucho más efectiva que el camino inverso (p. 83).

En la actualidad, los docentes enseñan y procuran que sus alumnos aprendan en contextos de diversidad y cambio constante. Lograr que el análisis del cambio en la escuela se centre en aquello que cada profesor hace y que esta reflexión la desarrollen los propios docentes son dimensiones complejas del cambio educativo en tiempos de generalización del acceso a las tecnologías en las instituciones educativas.

La fuerte presencia de pantallas múltiples (celulares, computadoras, pizarrones inteligentes, tabletas, entre otros) en el sistema educativo actual, muchas de ellas táctiles, habilitan maneras diferentes de acceder, recorrer, producir y relacionarse con la información. En estas escenas, otro rasgo de época se vincula con el *multitasking* (Buckingham, 2007) definido como la posibilidad de realizar en

simultáneo tareas múltiples en las que a diario vemos sumergidos a niños y jóvenes. Este rasgo encuentra un correlato en la *convergencia*, entendida como la interrelación y el encuentro de medios y soportes tecnológicos. Esta convergencia tecnológica representa un rasgo epocal y un cambio cultural, que anima a los usuarios a buscar nueva información y a establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos. Pero también implica paradojas y contradicciones (Jenkins, 2008) tales como el persistente dominio de medios hegemónicos en convivencia con formas renovadas de la participación ciudadana a través de los servicios de redes sociales. En este sentido, y como perspectiva para la investigación, nos resulta central el análisis de las convergencias en los contextos de aula y en los usos propios de los docentes y de los estudiantes cuando deciden cómo van a utilizar las tecnologías en estos contextos de celeridad y participación creciente.

Como rasgo fundamental para la educación, las tecnologías sostienen nuevas formas de producción y de circulación del conocimiento en las que se valora la polifonía de voces, el trabajo en colaboración, las propuestas revisadas de autoría y de construcción colectiva en las redes sociales. Para los jóvenes representan caminos diferentes en la construcción de su identidad mientras habitan espacios virtuales que implican necesariamente mayor exposición “hacia una visibilidad pública” que, según Bauman (2009), supone el compromiso constante de mantener una representación actualizada de uno mismo. Los límites entre estar conectados y no estarlo se van desdibujando y no hay separación entre lo virtual y lo físico. La identidad se construye a través de un doble juego. Por un lado, interviene la creación del perfil y las acciones que cada uno realiza en estos espacios. Por otro, a la vez que construimos nuestra identidad también interpretamos las de los demás, generando múltiples configuraciones generalmente descentralizadas, distribuidas y fragmentadas.

El acceso tecnológico ampliado por las políticas públicas y el reconocimiento de la inclusión digital como derecho captura esos rasgos y apoya oportunidades inéditas tanto para prácticas de la enseñanza que reconozcan que nos movemos aceleradamente desde el espacio de los bienes hacia el espacio del conocimiento (Lévy, 1994) como para las que ofrezcan propuestas consistentes con ese reconocimiento. En todos los casos, los ambientes escolares renovados a través del acceso portan un rasgo de novedad que invitan a alejarnos de la

clásica tríada didáctica docente, alumno y contenido, y a recrear prácticas que profundicen ideales educativos de justicia social.

Tecnologías y conocimiento

En nuestra investigación las tecnologías son entendidas y analizadas desde una perspectiva cultural y relacional que evita reducirlas a meros instrumentos técnico-funcionales. Burbules y Callister (2001) alientan esta mirada a la luz de la diferenciación entre la concepción de tecnologías como herramientas y la idea de una tecnología relacional, de inspiración vigotskiana, que modifica y nos modifica a través de su uso y transferencia. Para Gardner y Davis (2013) las tecnologías requieren ser entendidas desde sus efectos transformadores a través de su poder como extensiones de órganos sensoriales humanos que alteran las relaciones de los individuos con su entorno.

Desde una perspectiva educativa, entendemos que las tecnologías se entraman en las diversas formas del pensamiento disciplinar y su inclusión en las prácticas de la enseñanza potencia formas especializadas de construcción del conocimiento. Al mismo tiempo concebimos la cognición como situada (Brown, Collins y Duguid; 1989). El conocimiento es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura en que se desarrolla y utiliza. Es por eso que, en ocasiones, una actividad resulta mejor en un grupo que en otro o en un momento del año que en otro o en determinadas escuelas. La actividad se entiende no aislada sino interactuando con el contexto de realización de la misma. Las prácticas educativas se reconocen como auténticas cuando puede determinarse el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el estudiante, así como el tipo y el nivel de actividad social que estas promueven (Lion, 2012). Para nuestra mirada, tanto el reconocimiento del carácter situado de la cognición como el entramado disciplinar de las tecnologías configuran exigencias epistemológicas y metodológicas a la hora de abordar las prácticas de la enseñanza como objeto. Estas nos obligan mirar desde una perspectiva compleja prácticas donde las tecnologías forman parte de una trama política y didáctica más allá de la persistente preeminencia de los enfoques instrumentales.

La experimentación, la reflexión, la reconstrucción entre pares docentes son aspectos que cobran una nueva fuerza desde una perspectiva ideológica y moral a la vez que surgen nuevas significaciones de los espacios institucionales tradicionales tales como la sala de profesores, las jornadas de reflexión, las horas de planificación o las iniciativas de actualización de los docentes. Con el espíritu de la época y con la impronta de lo que emerge en las redes desde un punto de vista cultural, el valor de la documentación, el relato de la experiencia, el intercambio y los señalamientos de los pares cobran un nuevo sentido, cuando son los docentes los que invitan a sus propios colegas a revisar, intervenir, debatir. La importancia asignada a la reflexión en torno del proceso de inclusión de tecnología en el aula sostenido por un grupo de pares a partir de señalamientos de distinto tipo emerge junto a la apertura a canales de diálogo que invitan a la búsqueda de respuestas compartidas, negociadas, discutidas, que tienen en cuenta lo valioso de cada opinión y aporte. Emerge la preocupación por la búsqueda de una autoevaluación que transparente un compromiso asumido en la enseñanza.

Las mencionadas transformaciones impactan en las maneras en las que hoy podemos comprender las comunidades de práctica docentes y en cómo estas comunidades conforman redes de diferente tipo que favorecen el trabajo creativo. Las tecnologías son el telón y el escenario donde se potencian estos intercambios y la organización de nuevos lazos, protagonismos y colaboraciones. Una mirada inclusiva a las tecnologías invita a pensar en una nueva dimensión en la cual las personas se ven a sí mismas como participantes en una comunidad de aprendizaje. Recuperamos aquí la idea Rheingold (2004) de multitudes inteligentes entendidas como “grupos de personas que emprenden movilizaciones colectivas –políticas, sociales, económicas– gracias a que un nuevo medio de comunicación posibilita otros modos de organización a una escala novedosa entre personas que hasta entonces no podían coordinar tales movimientos” (p. 13). Pensamos, por tanto, en comunidades en las que sus miembros se identifican como tales y comparten con el resto intereses comunes (Wenger, 2009). Pertenecer a una comunidad no necesariamente implica que todos sus miembros forman un grupo compacto. Algunos miembros participan porque obtienen información o ayuda de otros para apoyar sus propios aprendizajes. La comunidad provee la estructura social en la que se desarrollan las conexiones y apoyo entre pares. Los miembros de una comunidad de práctica se van asociando, agrupando según intereses, contactos y modos de encontrar

unidades de sentido a su fluir en la web. Son comunidades que van aprendiendo de este habitar el espacio virtual y consolidan vínculos que fortalecen a sus miembros y a la producción de conocimiento.

La perspectiva de las comunidades suma a nuestra investigación una línea de indagación en torno de la inteligencia colectiva (Lévy, 2004). En cada momento las personas aportan inteligencia a través del modo como interpretan la experiencia y asignan significados a los recursos disponibles generando una dialéctica de influencias recíprocas. Dentro de esta perspectiva de inteligencia colectiva, nos interesa particularmente reconocer los modos en que se produce la escritura en red; con otros, recreada y multimodal. Tal como señala Cassany (2012), hoy se difunden formas escritas no normativas, con un repertorio verbal tan diverso como el habla. En la red copiamos y pegamos, hacemos *remix* (Lankshear y Knobel, 2008), vinculamos elementos separados, construimos un chat con amigos, *posteamos* nuestra opinión en un foro, corregimos una entrada en un wiki. Las ciencias cognitivas muestran que el uso de la red, la lectura o la escritura de mensajes con los pulgares, la consulta de Wikipedia o Facebook no estimulan las mismas neuronas ni las mismas zonas corticales que el uso del libro, de la tiza o del cuaderno. “Los estudiantes que asisten hoy a nuestras aulas pueden manipular varias informaciones a la vez. No conocen ni integran, ni sintetizan como nosotros, sus ascendientes. Ya no tienen la misma cabeza [...] Ya no habitan el mismo espacio” (Serres, 2013: 21). Tal como señala Serres, en el reconocimiento de estos fenómenos lo que les queda a las prácticas de la enseñanza es inventar.

Tecnologías y prácticas de la enseñanza

De cara a estos rasgos, cuando el acceso tecnológico genera oportunidades para el *aggiornamento* diario deja de ser una opción para convertirse en una suerte de necesidad vinculada al conocimiento especializado. En lo didáctico este reconocimiento se expresa en la noción de inclusión genuina que reconoce el lugar y el sentido de la tecnología en la construcción del conocimiento y lo capta y emula en el diseño de la práctica de enseñanza. Los docentes que llevan adelante propuestas de inclusión genuina de tecnología en las aulas lo hacen cuando cuentan con las oportunidades que ofrece el acceso masivo a dispositivos a partir de las políticas pero también en condiciones de infraestructura tecnológica muy escasa

(Maggio, 2012). Esto es porque la decisión va más allá de los dispositivos y refiere a su propia conciencia sobre el valor del conocimiento en la contemporaneidad para la formación ciudadana. Estos docentes entienden que formarse para participar en las complejas tramas de construcción del conocimiento, a través de las diversas formas de la inteligencia colectiva, es clave para la integración plena de los estudiantes en los sucesivos niveles del sistema educativo tanto como para su inserción laboral futura.

En estas prácticas, donde las tecnologías se encuentran implicadas en las propuestas didácticas y en las maneras en que se promueve la reflexión en el aula, se abre un espacio comunicacional que favorece la comprensión disciplinar en un ámbito de respeto y ayuda. Maggio (2012b) señala cuatro orientaciones de sentido que buscan poner en movimientos las oportunidades que ofrecen los ambientes de alta disposición tecnológica para las prácticas educativas:

- Realizar interpretaciones curriculares: trabajar en el diseño de grandes motores creativos, en una reinterpretación curricular que capte los relatos relevantes para una cultura y constituyan el marco para el desarrollo de proyectos, el análisis de casos y la resolución de problemas.
- Promover articulaciones funcionales: favorecer trabajos conjuntos y articulados entre docentes, escuelas, comunidades que fortalezcan la producción original y creativa de manera colegiada.
- Producir de manera colectiva: promover la producción colectiva en el marco de los motores curriculares de modo tal de generar sentido en términos de intervención social, como contribución social a problemas reales de la comunidad.
- Evaluar de manera ecológica: evaluar de manera natural, coherente y consistente con la innovación y con el cambio que se quiere promover.

En la investigación nos proponemos el análisis de prácticas recreadas en los ambientes de alta disposición tecnológica y en su contexto de diseño y despliegue para poder reconocer su valor y avanzar en la construcción de categorías interpretativas que enriquezcan el campo de la tecnología educativa. Dotar de

identidad a estas prácticas y analizarlas a la luz de nuevas conceptualizaciones implica comprenderlas en clave de continuo cambio. En los actuales contextos de convergencia reconocemos además un diferencial en lo polifónico: en las voces y prácticas diversas que nutren la investigación, en la diversidad de entornos y soportes que atraviesan dichas prácticas y en la variedad de dimensiones del orden de lo institucional y lo metodológico que pueblan el análisis que presentamos.

Consideraciones metodológicas

Inscribimos esta investigación en un diseño cualitativo e interpretativo. No buscamos la generalización sino el reconocimiento de las propuestas de excepción o de autor en el campo de la enseñanza y cuando, específicamente, las mismas están atravesadas por tecnologías de la información y la comunicación. Tratamos de identificarlas y comprenderlas en sus contextos naturales y en las condiciones de práctica habituales con un abordaje que en su matriz investigativa abrevia en las fuentes de la didáctica crítica y promueve construcciones de carácter colectivo. Para hacerlo toma en consideración conceptos claves de sentido teórico, metodológico y epistemológico entre los que se encuentran:

- El reconocimiento de las buenas prácticas de la enseñanza como punto de partida para la construcción de una agenda de nuevo tipo, en este caso para la implementación del modelo 1 a 1 en la escuela secundaria.
- La narrativa, con su potencia transformadora y moral, como modo de construcción del conocimiento didáctico desde la perspectiva de los propios actores de las prácticas educativas.
- La inteligencia colectiva, en tanto búsqueda política que transparenta procesos llevados a cabo por el conjunto de actores articulados en torno de finalidades que promueven una educación rica y plena de oportunidades.

El propósito principal está orientado por el reconocimiento de prácticas originales en contextos de alta disponibilidad tecnológica (modelo 1 a 1, inclusión de telefonía celular, integración de campus virtuales, realidad aumentada, entre

otros) de cara a la construcción de nuevas categorías teóricas referidas a la inclusión de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza en los escenarios de la contemporaneidad. Este avance está construido sobre la base de dieciséis casos de prácticas de la enseñanza en ambientes de alta disposición tecnológica en instituciones de nivel medio y superior en la Ciudad de Buenos Aires y en el Gran Buenos Aires. La muestra está integrada por docentes que llevan adelante prácticas de la enseñanza que de modo explícito incluyen tecnologías de la información y la comunicación.

Como práctica investigativa, el proyecto se organiza en una serie de momentos. El primer momento se centra en la construcción de la evidencia empírica a partir de procedimientos de análisis colaborativo de los datos y construcción narrativa de las prácticas. Los relatos que configuran la pieza fundamental del análisis son construidos a partir del material empírico y validados por los docentes. La narrativa repone el sentido de la práctica en su complejidad mientras se acerca a la naturaleza del saber narrativo (Gudmundsdottir, 1998). El segundo momento, cuyo avance presentamos aquí, supone el análisis interpretativo del material empírico para la construcción de dimensiones didácticas e institucionales. Siguiendo las construcciones metodológicas de proyectos previos (Maggio y otras, 2012) los procesos de análisis son abordados como procesos de construcción colectiva integrando componentes presenciales y virtuales. Cada investigador o grupo de investigadores plantea una primera categorización del material y lo somete a la discusión al resto del grupo. En este proceso, el análisis de la trama didáctica exige que los relatos validados sean analizados conjuntamente con el resto de la información (entrevistas, observaciones, fotos y videos). El análisis, como proceso continuo de crecimiento en el que se entrelazan obtención de datos, codificación, análisis e interpretación de la información, tiene lugar también en el espacio virtual y emerge como trama metodológica que es a su vez objeto de análisis en un nuevo plano.

En un tercer momento, se espera ampliar la muestra a treinta casos a la vez que se avanza en la complejización de las dimensiones teóricas construidas de modo tal de avanzar en un marco interpretativo para las prácticas de la enseñanza en los escenarios de la contemporaneidad.

En los estudios anteriores de nuestra investigación, los profesores que llevaban

adelante inclusiones genuinas de tecnologías de la información en las prácticas de la enseñanza configuraban una minoría (Maggio, 2012). En el estudio presente y en momentos de ampliación del acceso, tanto desde una perspectiva cultural como resultado de las políticas, todavía no se reconocen prácticas generalizadas en el plano de las instituciones. Pero a diferencia de los trabajos previos emerge un rasgo que llama particularmente la atención. Se trata de los profesores que, siendo aún reconocidos como los *innovadores* en las instituciones en las que se desempeñan, representan una historia de búsqueda, en plazos que no son cortos, que sobrepasan los tiempos de puesta a disposición de las tecnologías más recientes y que reflejan una serie de aproximaciones sucesivas a la integración de tecnologías de la información y la comunicación en sus prácticas de la enseñanza. Habida cuenta de esta diferenciación, presentaremos a partir de aquí algunas dimensiones construidas en el momento de análisis.

Perspectivas didácticas renovadas en ambientes de alta disposición tecnológica

Emergentes subjetivos: una nueva conciencia didáctica

“Yo estoy convencido/a” es una frase sencilla y contundente que aparece en la mayoría de los docentes en los que hemos reconocido el despliegue de una propuesta de enseñanza de nuevo tipo en ambientes de alta disposición tecnológica. Lo que se manifiesta con contundencia es la profunda convicción de que ya no es posible enseñar sin reconocer el atravesamiento de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Se va más allá de los reconocimientos clásicos sobre valores potenciales de la tecnología para el aprendizaje (ser motivador/a, despertar interés, favorecer la comprensión) para alcanzar la enseñanza como tal y cambia la propuesta que el docente despliega.

Para la docencia, una vez que arrancás ese camino, no hay vuelta atrás. Cuando te das cuenta de lo potente que es. Yo lo hago convencida de lo que hago y es que el cambio grosero que hubo en nuestra sociedad en los últimos tiempos nos obliga. Yo estoy convencida que los docentes tenemos la obligación de alfabetizar digitalmente a

nuestros alumnos, no podemos hacernos los desentendidos. Es una obligación del docente que no se puede pasar por alto. No es por placer, ni porque es más lindo (Docente universitaria de Física y Radio Farmacia Molecular, Facultad de Farmacia y Bioquímica, 2014).
La tecnología me fue atrapando y hoy ya no puedo vivir sin ella. No puedo pensar una clase sin que mis alumnos vean un video, sin que manejen un Word o un documento compartido o una aplicación que nos ayude a pensar mejor (Docente secundaria de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales, 2014).
Las tecnologías hoy deben tener como una advertencia grande acerca de no entusiasmarse con la tecnología por el hecho del entusiasmo... (Docente secundaria de Historia, 2014).

En estos docentes reconocemos la aparición de certezas que distinguen esta muestra. Son docentes que no conciben el diseño de la clase sin tecnología y que afirman que en este sentido “*no hay vuelta atrás*”. Estas certezas se reflejan en las prácticas que llevan adelante y en las decisiones cotidianas que toman.

“*Yo me di cuenta*” es otra expresión que aparece recurrentemente cuando los docentes relatan sus experiencias. Este reconocimiento incluye la descripción detallada de otros reconocimientos asociados de carácter didáctico: el trabajo con los emergentes de la clase, la necesidad de anticipar escenas de clases posibles, la identificación de la potencia que tiene que los estudiantes puedan intervenir las propuestas didácticas, el valor del carácter original de las producciones de los estudiantes y la necesidad de proponer evaluaciones acordes a las propuestas de enseñanza. Los docentes de la muestra, que en su mayoría tienen formación pedagógica de algún tipo y años experiencia docente, parecen despertar a una nueva conciencia didáctica a partir la situación de experimentar con tecnología en el aula.

Al trabajar con la tecnología tenés que saber muchísima didáctica, tenés que saber mucho más de matemática porque se te pueden disparar las cosas para cualquier lado y tenés que saber para dónde vas (Docente secundaria de Matemática, 2014).

El rol del docente se transforma, muta, uno acerca el conocimiento de otra manera. Es una experiencia pedagógica para el docente porque aprendés sobre tu propia práctica y potenciás un poco más tus clases. Yo también estoy con la tiza en la mano explicando determinados temas y después recorro a otra cosa. [...] Los docentes tienen que tener cierta cintura (Docente secundario de Prácticas Agropecuarias y Horticultura, 2014).

Descubrí la didáctica como campo y yo en ella como docente (Docente secundaria de Historia, 2014).

Avanzás y ves lo que no te gusta de la propuesta y parás. Avanzás y ves todo lo que tenés que cambiar en términos pedagógicos (Docente universitaria de Física y Radio Farmacia Molecular, Facultad de Farmacia y Bioquímica, 2014).

Esta nueva conciencia didáctica enunciada en primera persona, “yo me di cuenta”, habla del docente que está descubriendo el sentido de su propia intervención en la clase a la vez que cambia. Un docente entrevistado sostiene:

A veces cuento que el primer curso que tomé fue uno que era de oratoria y el otro era uno del uso del pizarrón y entonces digo: un día voy a contar cómo pasamos de eso a la tecnología. Desde lo que antes se valoraba como muy positivo que era poder hablar. Fuimos mejorando, mejorando, mejorando, y aprendiendo, digamos, intuitivamente (Docente secundario y terciario de Biología, 2014).

Otros docentes empiezan a dar cuenta de una trayectoria de actualización en la integración de tecnologías de la información y la comunicación en las prácticas de la enseñanza que también aparece conectada con una necesidad de entenderlas, dotarlas de sentido pedagógico y construir en el plano de las prácticas.

En realidad hasta hace unos seis años, para mí esto era algo ajeno, absolutamente ajeno. Me empecé a dar cuenta de la necesidad y la importancia de utilizarlas. Lentamente empecé a hacer cursos aislados. Hice muchos para historia e hice virtuales sobre

metodología de estudio. Sentí la necesidad de conectarme con todo esto. Me di cuenta de que la herramienta no me servía mucho por sí sola si uno no tiene un contexto pedagógico detrás y esto es lo que estoy intentando trabajar ahora. Fundamentalmente me abrió mucho la cabeza el hecho de comenzar a hacer yo cosas (Docente secundaria de Historia, 2014).

En los docentes de la muestra se reconoce el surgimiento de una conciencia didáctica en articulación compleja con procesos de revisión de las prácticas en los ambientes de alta disposición tecnológica. La preocupación por el uso y la formación en el uso aparece en el marco de convicciones y preocupaciones de carácter pedagógico. Se trata de docentes para quienes el ensayo es parte de la construcción y la acción pero no una prueba que se puede abandonar. Y esta conciencia condice con otros emergentes de carácter diferente pero complementario que presentamos a continuación.

Emergentes intersubjetivos: acercamientos didácticos de baja institucionalidad

Como dimensión destacada por sus recurrencias en las prácticas analizadas reconocemos el surgimiento de nuevos modos y modalidades de interacción con los estudiantes. Estas parecen aportar beneficios en sus aprendizajes y nuevas posibilidades para la enseñanza.

Abrir una cuenta de Facebook fue maravilloso. Yo tenía prejuicio y me resistía pero fue maravilloso. Me abrió un mundo diferente. Coincidió con empezar a usar Edmodo³ con los alumnos. Me costaba mucho mandar un mail a un alumno como algo que debía pasar por un canal institucional y ahora es algo natural. Un alumno me quiere preguntar algo, me pregunta. Ahora la comunicación es didáctica y más allá del espacio aula. A los alumnos los tranquiliza mucho y

³ Se trata de un servicio de plataforma social educativa gratuita para el desarrollo de actividades educativas en un entorno cerrado. Véase <https://www.edmodo.com/>

uno tiene que organizarse y aprender a regular los propios tiempos para no angustiarse (Docente secundario de Prácticas Agropecuarias y Horticultura, 2014).

Yo tengo grupos cerrados en Facebook y un hashtag en Twitter. Me comunico desde otro lugar. Me estoy metiendo donde están ellos. No puedo desaprovechar esa oportunidad... es más fácil que yo vaya donde están ellos que son cuarenta que ellos vengan donde yo estoy. No puedo pensar como hace quince años que me mandaran una propuesta por mail. Ellos están en Facebook entonces vayamos a Facebook, subamos los trabajos en Facebook, compartamos archivos en Facebook... [...] Yo también estoy conectada las veinticuatro horas, si estoy en el colectivo contesto y ellos lo valoran. [...] Es otra mirada que le doy también a la tecnología, la parte de comunicación y la reciprocidad que tenemos con los alumnos de todos los niveles. Me parece que es una herramienta que me acercó desde otro lugar a los alumnos, en la parte de comunicación es algo superador de otras situaciones de otros años. Mi relación moría en el aula y ahora parece que el aula tiene puertas extendidas, que el aula continúa en otros espacios. No hay otra herramienta que lo supere (Docente terciaria de Química y Práctica Docente, 2014).

Estos formas de vinculación caracterizadas por los docentes como más abiertas, flexibles y fluidas son valoradas en términos de los beneficios en el plano de lo vincular intersubjetivo con los estudiantes así como por la definición pedagógica que esa relación construye.

Esas cosas no te quitan autoridad, es una relación más equitativa, más cordial. Creás un clima de trabajo de equipo donde el docente también está aprendiendo. Eso te pone en un lugar diferente, para mí es privilegiado (Docente secundaria de Matemática, 2014).

Muchos docentes manifestaron sin embargo la importancia de comprender más profundamente las implicancias institucionales de estos nuevos escenarios de comunicación e interacción con sus estudiantes.

Obviamente que la clase toma, con el uso del celular; otra dimensión, otras características porque el alumno te llama y vos te acercás o se para, ya no es el alumno sentado, esto que unos u otros pretenden ver: el alumno sentado que te llama y vos, vas y venís. Hay otra movilidad en la clase que a veces la vivifica bastante, porque la hace ser natural, ser lo que es, lo que tiene que ser. Pero hay casos en que esto no se posibilita y sí posibilita el desorden, la falta de disciplina, el alumno no sabe hacer uso de esto y el docente tampoco sabe, que es un poco lo que nos está pasando. Estas grietas son las que me preocupan mucho y a las que todavía, si bien pienso que esto tiene que modificarse, yo no le encuentro la vuelta cómo, cómo normalizarlo, cómo institucionalizarlo, de qué manera... (Docente secundaria de Filosofía, Psicología y Pedagogía, 2014).

Los docentes de la muestra dan cuenta del impacto de estos movimientos en el plano institucional, expresan preocupación por las condiciones de trabajo y los acuerdos regulatorios y plantean perspectivas analíticas que reflejan la complejidad de estas prácticas para la escuela como organización.

A veces las grietas son bastante saludables porque son las que generan los cambios, entonces esa disyuntiva, esa confusión es la que tengo en este momento (Docente secundaria de Filosofía, Psicología y Pedagogía, 2014).

En el contexto de estos reconocimientos, subjetivos e intersubjetivos, la revisión de las prácticas está sostenida por algunas marcas que analizaremos a continuación.

Marcas que sostienen la emergencia de perspectivas renovadas

La búsqueda sostenida en el tiempo y el tiempo para crear

Los docentes entrevistados sostienen que la inclusión de las tecnologías en las prácticas de la enseñanza les ha tomado mucho tiempo, expresado en años. Desde

el punto de vista de la investigación esto resulta especialmente interesante porque distingue esta muestra de las anteriores⁴ e implica una búsqueda deliberada y sostenida en el tiempo.

Cuando apareció el primer celular que sacaba fotos, yo lo incorporé en las prácticas de laboratorio, en vez de dibujar los chicos sacaban fotos y las agregaban al informe de laboratorio y ya trabajamos con modelos de moléculas hechos con las viejas autoformas de Word. [...] En este momento la tecnología es lo que está en apogeo, pero si me veías diez años atrás era una apasionada de las experiencias de laboratorio en el aula porque era lo que no había. Creo que siempre estoy buscando una mejor manera de que el alumno aprenda y por reciprocidad voy a tener que enseñar mejor (Docente terciaria de Química y Práctica Docente, 2014).

Hacer un cambio lleva mucho tiempo. Tenemos un equipo de sesenta docentes. En Física lo que yo aprendí con el tiempo desde que intentamos generar cambios es que donde imponíamos algo, fracasábamos. Lo que estamos haciendo desde el 2007 que empezamos es ir proponiendo alternativas (Docente universitaria de Física y Radio Farmacia Molecular, Facultad de Farmacia y Bioquímica, 2014).

Prefiero ir más lento y darle como cada año un poquito más y no todo junto, que la gente se agota y todavía no termina de verlo de todo claro (Docente secundaria de Historia, 2014).

Un docente desglosa tiempos y afirma que el oficio docente implica regular tiempos y asignarlos a distintas actividades incluyendo aquellas que refieren al propio aprendizaje del uso de tecnologías.

⁴ Este señalamiento es consistente con el contexto histórico en el que se inscribe este proyecto en relación con otros del programa. Si consideramos, por ejemplo, el proyecto UBACYT dirigido por Edith Litwin “El impacto de las tecnologías en las configuraciones didácticas de la enseñanza universitaria y en el marco de una nueva agenda de la Didáctica” con su muestra obtenida entre 1998 y 2000 en los momentos en que se iniciaba a favorecer el acceso de los docentes universitarios a Internet como parte de una política en el nivel superior, el tiempo transcurrido hasta el presente da cuenta de un período de quince años que en la muestra actual aparece reconstruido como experiencia sostenida en un plazo que ya no es corto.

La cosa tiene que ser un poco lúdica como hacen los chicos pero hay que tener tiempo. Nos es que en dos minutos sale. Uno tiene que buscar, jugar, probar. Tiene que dar tiempo. Nosotros con el stress que tenemos de correr con las notas, evaluaciones y planificaciones no lo tenemos. Lo cual no significa que cuando uno tenga un rato puede dedicárselo. Eso fue lo que a mí me cambió (Docente secundario de Prácticas Agropecuarias y Horticultura, 2014).

Otra docente describe las transformaciones de sus prácticas asociadas a momentos particulares y vive el presente como un tiempo de apuesta mayor.

Pero esto fue un proceso de muchos años, mis clases fueron cambiando con el tiempo. La primera vez que incluí tecnología fue en el 2011 para alumnos de primer grado. Teníamos que hacer una enciclopedia de animales. Fue un gran desafío porque no quería pasarles un simple video, quería hacer algo distinto. Con el Word les hice una tabla de doble entrada donde se ponían los distintos animales y al lado ellos tenían que escribir las características de cada uno e insertar una imagen, tenían que aprender a respetar el turno, en ese entonces teníamos una computadora para treinta y un nenes, pero fue una experiencia maravillosa. Hoy, 2014, pienso en apostar a lo grande (Docente secundaria de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales, 2014).

El transcurso del tiempo aparece como dimensión destacada en el análisis de estos docentes y enmarca emergentes subjetivos e intersubjetivos. Su impronta aparece articulada con una noción particular del cambio que analizamos en el apartado siguiente.

Los cambios pequeños

En la recuperación del cambio como tema central del marco teórico y del debate actual este avance aporta una mirada singular. Los docentes entrevistados

describen que los desarrollos de propuestas de inclusión de tecnologías se implementan de manera gradual, en muchas ocasiones de manera voluntaria y a partir de micro prácticas o pequeñas intervenciones a modo de exploraciones y experimentaciones.

De todos mis cursos, empecé con uno (Docente secundario y terciario de Biología, 2014).

Empecé por los aspectos que no eran obligatorios (Docente secundario de Prácticas Agropecuarias y Horticultura, 2014).

En el colegio empecé yo, haciendo cosas de aula. Y cuando el rector empezó a ver que hacía cosas de aula, cosas sencillas... nos enganchamos. Porque uno puedo hablar mucho pero hasta que el otro no lo ve. [...] En el colegio empecé a generar propuestas en mi departamento, el de ciencias sociales. Nunca fue obligatorio. Siempre ha sido voluntario. Y se van enganchando otras áreas. He tratado de plantear ejes transversales, lentamente. Sí lentamente y con temas que puedan integrar a todos. [...] Ahora ya somos catorce los involucrados y de todos los años (Docente secundaria de Historia, 2014).

Estas propuestas pedagógicas, que suelen estar acotadas a grupos de estudiantes o a temáticas específicas comienzan a alcanzar otras áreas, propuestas y actores.

Entonces los docentes que van queriendo se van sumando. Cada tanto hay un parate y decimos: ahora sí todos usamos “foros”, por ejemplo, como parte de la cursada. Ahora ya ni es obligatorio porque en realidad ya había sido adoptado. Llegamos después con la obligatoriedad. Y eso va dando más resultado. [...] Entonces, lentamente. Es como que va escurriendo, va filtrando. Son pequeños cambios hasta que se generalizan. [...] Siempre arrancamos con starter, un grupo que yo tengo identificado y que me incluye. Hay períodos en los que avanzamos más rápido y períodos de retroceso. Yo no soy la titular de la cátedra, soy una profesora adjunta más. Vamos negociando a nivel de profesores y se va instalando (Docente universitaria

de Física y Radio Farmacia Molecular, Facultad de Farmacia y Bioquímica, 2014).

Es interesante recuperar cómo los docentes valoran estas experiencias acotadas como espacios para la exploración, la indagación y la experimentación que habilitan momentos de construcción pedagógica que pueden darse tanto en términos personales como grupales.

Si vos me pedís un ejemplo de una propuesta totalmente innovadora, te digo que no tengo. En este momento lo que estoy haciendo es construyendo mi propia grieta, y estoy en el momento de prueba, estoy probando cosas, estoy probando permitirme tener nuevas ideas, generar algunas cosas nuevas. Antes yo era “no el celular” y ahora “sí el celular” por ejemplo. Dejar que el aula sea más taller, eso sería, si se quiere, una innovación. Pero no lo veo como algo totalmente diferente. Sí como algo que se empieza a asomar (Docente secundaria de Filosofía, Psicología y Pedagogía, 2014).

Donde suele esperarse que el cambio ocurra de manera disruptiva (Christensen, Horn y Johnson, 2011) estos resultados recuperan un análisis explícito de los docentes sobre el valor del cambio parcial que se acompaña de una conciencia didáctica sobre lo irreversible.

La irrupción de lo colectivo como marco de trabajo

Otra recurrencia aparece vinculada a la irrupción de lo colectivo como marco que sostiene búsquedas clásicamente individuales. Una vez más se trata de un tema presente en el análisis contemporáneo que cobra aquí vigor empírico con un matiz concretamente centrado en las formas del trabajo docente. Los ambientes de alta disposición tecnológica permiten revisar prácticas arraigadas en ese plano. Vemos como empieza a construirse un reflejo entre las formas culturales de la inteligencia colectiva características de la expansión de los servicios de redes sociales y el trabajo al interior de las instituciones educativas.

La escuela hizo una gran apuesta y se armó un plan de mejora en el aspecto de la didáctica. No puedo decir que la tecnología hizo magia y que todo mejoró gracias a ella. Empezamos a observarnos entre nosotras, a darnos cuenta que cuando planificamos cuatro personas juntas, resulta más enriquecedor que cuando la pensás vos en la soledad de tu casa con tres libros. Compartís la evaluación mientras chateamos en el documento compartido y lo vamos modificando, tomando decisiones entre todas y al mismo tiempo. [...] El lugar de la tecnología en este plan fue fundamental (Docente secundaria de Matemática, 2014).

Me encantaría que esto se convirtiera en una comunidad de trabajo donde no hubiera divisiones de años, donde se planteara esta temática y unos y otros pudieran estar interactuando justamente con la ubicuidad sin necesidad de estar en el espacio físico del aula. [...] Yo estoy armando este mapa pero a su vez el otro está haciendo el trabajo de Geogebra⁵ con las cifras y Germán con el trabajo de práctica agropecuaria está trabajando desde Argentina la mirada de la guerra con el modelo agroexportador. [...] Veo un cambio, poco a poco. No sólo porque se sumó más gente sino porque más gente por su cuenta está tratando de incorporar la tecnologías en sus prácticas de aula diaria sin necesidad de meterse dentro del proyecto. [...] El trabajo de todos es el que hace realmente a lo final, al trabajo que representa a todos los profesores y todos los alumnos y de todos los cursos (Docente secundaria de Historia, 2014).

Los procesos de construcción colectiva se expanden con la posibilidad de generar registros compartidos, materiales a los que todos acceden dando lugar a formas de análisis enriquecidos.

Nos permite compartir la experiencia, en donde cada grado deja registrado su trabajo y luego podemos, desde diferentes roles (coordi-

⁵ Referencia a un software para la enseñanza de matemática <http://www.geogebra.org/>

nadores, directivos, docentes, etc.), analizar esa planificación en diferentes momentos, generar análisis de mayor profundidad, tanto en sus aspectos positivos, como desde los obstáculos que se presentaron (Docente secundaria de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Naturales, 2014).

Una docente pone foco en las producciones que, pensadas de manera colectiva, alientan el trabajo grupal como desafío formativo.

Retomando el tema de las producciones, las pienso de manera colectiva. Para mí uno de los grandes desafíos que tenemos los seres humanos es el trabajo grupal, el trabajo colectivo en instituciones, en todo. Saber escuchar, compartir y aprender del otro. Trabajar interdisciplinariamente creo que es la fórmula. Me encanta, te lleva a tener que aprender, al alumno a tener una mirada más amplia y más profunda de las cosas. [...] Creo que tenemos que aprender nosotros los docentes y dar herramientas a los chicos y momento en la casa para que hagan producciones colectivas y que vayan consensuando (Docente secundaria de Filosofía, Psicología y Pedagogía, 2014).

Pareciera que las escenas contemporáneas que transcurren en ambientes de alta disposición tecnológica, dentro y fuera de las instituciones educativas, permiten sostener, muchas veces desde la interpelación a lo clásico y naturalizado, perspectivas de trabajo que abren puertas a construcción didáctica como proyecto colectivo cuyos alcances configuran un replanteo del orden institucional que abarca lo político y cultural.

Consideraciones finales

Los avances analíticos que aquí presentamos forman parte de una trama que a lo largo del tiempo intenta articular los desarrollos de la tecnología educativa y la didáctica. En la construcción recoge un sesgo particular asociado a la incipiente consolidación del acceso tecnológico generalizado en las instituciones educativas

de nuestro país en los niveles medio y superior. Esta marca sostiene hallazgos que resultan originales para nuestra investigación y, creemos, en el marco de la agenda actual. Cuando se insiste en la formación de carácter instrumental y en la creencia del cambio disruptivo, el análisis del material empírico revela algunos aspectos a tener en cuenta desde una perspectiva crítica y compresiva de la posición de los docentes, ofrecida por aquellos que realizan revisiones de sus prácticas a partir de las oportunidades que identifican en la época que les toca educar y con las tecnologías puestas a disposición.

En un primer plano el análisis nos permite identificar, por un lado, *emergentes subjetivos* referidos a una nueva conciencia didáctica partir de la cual los docentes se ubican en un plano en el que explícitamente deciden y actúan en el plano de las prácticas a partir de criterios de carácter pedagógico que comprenden más profundamente que en momentos previos a la inclusión de la tecnología. Por otro, *emergentes intersubjetivos* que refieren centralmente a una renovación o reconstrucción de los vínculos entre docentes y alumnos que se expanden por fuera de la clase formal y transcurren, por el momento, en áreas de baja institucionalidad. Ambos emergentes, con resonancias mutuas, abren la puerta a una resignificación profunda de las prácticas de la enseñanza clásica si se los piensa como fenómenos que pueden ampliarse e incluso generalizarse.

En un segundo plano aparecen las *marcas* que sostienen los emergentes subjetivos e intersubjetivos y que son las que, eventualmente, en su profundización podrían dar lugar a la ampliación de los mismos en los términos de un movimiento pedagógico de perspectiva contemporánea. Esas marcas, que dan cuenta de tiempos largos, de cambios pequeños y de construcciones colectivas, escapan a lo obvio y permiten discutir con una construcción de matriz investigativa muchas de las decisiones que acompañan los programas de actualización docente en el área las que en su mayoría siguen apuntando a lo individual, lo instrumental y la promesa de cambio disruptivo.

La articulación de ambos planos, emergentes y marcas, esboza un encuadre teórico de matriz interpretativa para las prácticas de la enseñanza en ambientes de alta disposición pedagógica. Como construcción que recupera el sentido que los actores otorgan a esas prácticas, espera aportar al diseño de políticas de acceso tecnológico y de actualización de los docentes en el área que escapan a

la fascinación por los artefactos y den lugar a una revisión profunda de prácticas que en su sesgo clásico contradicen los modos actuales en los que se construye el conocimiento. Entendemos que esta revisión resultará crítica en los años sucesivos para que las instituciones educativas puedan ofrecer las propuestas más ricas para una educación de calidad que alcance a todas y todos los alumnos en el conjunto de los niveles del sistema.

Bibliografía

- BAUMAN, Z. (2009) El arte de la vida. Buenos Aires: Paidós.
- BROWN, J.; COLLINS, A. y DUGUID, P. (1989) "Situated cognition and the culture of learning". *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- BUCKINGHAM, D. (2007) Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.
- BURBULES, N. y CALLISTER, T. (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías. Barcelona: Granica.
- CASTELLS, M. (1999) La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Barcelona: Alianza Editorial.
- CASSANY, D. (2012) En-línea. Leer y escribir en la red. Barcelona: Anagrama.
- CHRISTENSEN, C.; HORN, M. y JOHNSON, C. (2011) *Disrupting class. How disruptive innovation will change the way the world learns*. New York, McGraw Hill.
- FULLAN, M. (1993) Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid: Akal.
- GARDNER, H. y Davis, K. (2013) *The App Generation: How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. Connecticut: Yale University Press.
- GUDEMUNDSDOTTIR, S. (1998) "La naturaleza narrativa del saber pedagógico". En MCEWAN, H. y EGAN, K. (comp.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- JENKINS, H. (2008) "Combating the Participation Gap: Why New Media Literacy Matters". En UC Berkeley School of information. Disponible en: <http://www.ischool.berkeley.edu/newsandevents/events/dls20080206>
- LANKSHEAR, C. y KNOBEL, M. (2008) Nuevos alfabetismos. Su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula. Morata: Madrid.
- LATORRE, M.; LION, C.; MAGGIO, M.; MASNATTA, M.; PENACCA, L.; PEROSI, M.; PINTO, L. y SARLÉ, P. (2012) Creaciones, experiencias y horizontes inspiradores. La trama de Conectar Igualdad. Buenos Aires: Educ.ar S.E, Ministerio de Educación de la Nación.

- LÉVY, P. (2004) Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Versión original: LÉVY, P. (1990) Les Technologies de l'intelligence; l'Avenir de la pensée à l'ère informatique. París: La Découverte.
- LION, C. (2012) "Pensar en red. Metáforas y escenarios". En SCIALABBA, A. y NARODOWSKI, M. ¿Cómo serán? El futuro de la escuela y las nuevas tecnologías. Buenos Aires: Prometeo.
- LITWIN, E. (1997) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2008) El oficio de enseñar. Buenos Aires: Paidós.
- MAGGIO, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.
- _____ (2012b) "Entre la inclusión digital y la recreación de la enseñanza: el modelo 1 a 1 en Argentina". En: Revista Campus Virtuales. Monográfico sobre Las políticas iberoamericanas TIC para la Escuela. Miradas desde las dos orillas. 2012.
- _____; SARLÉ, P.; LION, C.; PEROSI, M. V.; PINTO, L.; LATORRE, M.; MASNATTA, M. y PENACCA, L. (2012) "Recreando la investigación con tecnologías: redes digitales y escritura en colaboración". En colaboración con Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires. N° 31.
- RHEINGOLD, H. (2001) Multitudes inteligentes. La próxima revolución social. Barcelona: Gedisa.
- SERRES, M. (2013) Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- WENGER, E. (2001) Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad. Buenos Aires: Paidós.

Mariana Maggio: Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Didáctica de la Universidad de Buenos Aires. Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Profesora Adjunta Regular e Investigadora de la UBA. Responsable de Programas Académicos para Microsoft Latinoamérica. marianabmmaggio@hotmail.com

Carina Lion: Doctora en Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la UBA. Docente de la cátedra de Fundamentos de Tecnología Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras y de la Maestría en Tecnología Educativa e Investigadora de la UBA. Dirige el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (CITEP). Es miembro del Consejo Asesor de Conectar Igualdad. carinalion@gmail.com

María Verónica Perosi: Maestra, Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista y Magister en Didáctica, Doctoranda UBA en temas vinculados a la enseñanza y tecnologías. Es Investigadora del IICE y docente de la Facultad de Filosofía y Letras. Es asesora en temas de tecnología educativa en la Escuela Martin Buber, y de la Cátedra UNESCO “Ciencia, Mujer y Tecnología” en coordinación y formación pedagógica de equipos tutoriales. vperosi@gmail.com

Por una lectura política de la relación cuerpo-educación-enseñanza¹

Raumar Rodríguez Giménez

Aceptado Agosto 2014

Resumen

El estudio crítico de las relaciones entre educación, cuerpo y política es relativamente reciente en el campo de las ciencias humanas y sociales. El modo corriente en el que se piensa la educación del cuerpo identifica a este último con el organismo; se trata de una operación que encierra una paradoja: política de destitución de la política. Tras la idea de “recuperación del cuerpo” se han producido efectos extremadamente ambiguos, donde la biologización de lo político y la politización de lo biológico parece ser el riesgo extremo a la vez que el menos visible. Cuando se trata de educación física este aspecto se agudiza, tanto por el lugar exiguo e incómodo que se le atribuye a lo teórico en la formación de personal especializado, como por la débil presencia del término política en dicha formación, más allá de la referencia o incluso adherencia a partidos políticos.

Palabras clave: política – cuerpo – educación – enseñanza – crítica

For a political reading of the relation between body-education-teaching

Abstract

The critical study of the relation between education, body and politics is relatively

¹ Una versión anterior de este trabajo fue presentado en las *VIII Jornadas Académicas Nacionales De Educación Física y Sociedad*, organizadas por la Universidad Nacional de Luján (San Fernando, Buenos Aires), en octubre de 2013.

recent in the field of the human and social sciences. The current way in which the education of the body is thought identifies this one with the organism; it is an operation that encloses a paradox: policy of dismissal of politics. Behind the idea of “recuperation of the body” extremely ambiguous effects have been produced, where the biologitazion of the political and the politicization of the biological seems to be the extremely risky while the less visible.

When related to physical education this aspect is heightened, not only because the meager and uncomfortable place that is attributed to theory in the formation of specialized personal but also because of the weak presence of the politic term used in such formation, beyond the reference or even the adherence to political parties.

Keywords: politic – body – education – teaching – critical

Educación física, cuerpo y política

Las reflexiones que se presentan a continuación no introducen, en sentido estricto, ninguna novedad.² Lo que se planteará en este texto viene siendo dicho hace décadas, aunque hoy se cuenta con una ventaja objetiva: por un lado, la educación física está más receptiva a la crítica que hace treinta o cuarenta años; por otro, pasada la euforia crítico-constructivista de la última década del siglo pasado, que suponía una ruptura con las formas tradicionales y conservadoras de la educación del cuerpo, se está en condiciones de trabajar en una lectura más ponderada, más aquilatada, de la historia del campo de la educación física, de su presente y de sus alternativas.³

2 Agradezco a mis compañeros de la Línea de Investigación “Cuerpo, educación y enseñanza”, perteneciente al *Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física* (GPEPI) del Instituto Superior de Educación Física (Universidad de la República), por la lectura crítica de este texto en su versión preliminar.

3 Lo que se divulgó como “crítico-constructivismo” fue recibido –en el campo de la educación en general y de la educación física en particular– como una renovación paradigmática. A partir de dicha novedad, seguramente hubo experiencias verdaderamente renovadoras; sin embargo, la divulgación del nuevo “paradigma” constituyó apenas renovación de contenidos o metodológica, donde las formas permanecieron intactas. Al respecto, una hipótesis es de fácil enunciación: las novedades teóricas se disuelven en la inercia de las prácticas, que a su vez se inscriben en arraigadas tradiciones de difícil modificación.

Muchas veces los profesores de educación física actúan como si no existiera la historia, incluso como si no existiera la cultura, en una especie de eterna e ingenua minoría de edad, parafraseando a Kant. La falacia naturalista afectó a tal punto el discurso de las prácticas corporales que parece que se puede deducir un principio político de otro fisiológico; visto desde otro ángulo, no son pocas las ocasiones en las que se supone que porque algo se puede hacer, debe hacerse. Esto es especialmente visible en lo que habitualmente se denomina “deporte de alto rendimiento”, donde el límite parece estar en la propia fisiología y no en la decisión ética. Todo un conjunto de prácticas destinadas a mejorar el rendimiento, muchas veces, a cualquier precio (literalmente). Este tipo de tratamiento del cuerpo deja ver claramente la disolución de lo político en lo biológico. Retomaré el tema más adelante.

La educación física construye una especie de solipsismo discursivo cuando se justifica a sí misma sin dialogar con otros campos de saber. En el mejor de los casos, dialogará con las ciencias biomédicas. Sin embargo, cuanto más tecnicista se vuelve, más se aleja del diálogo con aquellas disciplinas cuyo núcleo irreductible se encuentra en el lenguaje. Si se insiste con nombrar algo como tecnicismo, es para preservar la técnica, de la cual no podemos prescindir en tanto humanos; es también para nombrar un tipo de prácticas en las que la técnica, quiérase o no, se ha transformado objetivamente en un fin.

Como contrapartida al optimismo respecto de la apertura a la crítica a la que referí antes, también se puede decir que contamos con una desventaja objetiva: vivimos en un momento de pereza intelectual, tal vez porque el paradigma de lo utilitario, que es lo mismo que la generalización del economicismo, hegemoniza la vida social y cultural, tanto la pública como la privada. El pensamiento, por tratarse de una cosa inútil, está devaluado. Las profesiones se rigen de modo general por el sentido del lucro y la educación física, en tanto profesión, ha desarrollado escaso o ningún apego al trabajo intelectual; incluso no falta quien lo ridiculiza. Como muchas otras profesiones, la educación física se encuentra interpelada, hoy, por la ubicuidad lucrativa.

Esta perspectiva merece arriesgar una hipótesis: la educación física, en su forma disciplinar, nace del ocaso de la política. En términos de campo de saberes más o menos delimitado, aunque todavía no estructurada como disciplina, se formuló en

el siglo XIX, justo cuando la sociedad se organiza de manera mercantil, cuando condensa la idea de la economía política, cuando se establece el “eclipse del pensamiento político” (Polanyi, 2012: 58) en el seno de la emergente “sociedad de masas”. Para nuestra región, sabemos que se trató de un impulso civilizatorio (varios estudios historiográficos, arqueológicos, genealógico y filosóficos así lo muestran)⁴. En ese impulso civilizatorio tal vez hay un rasgo que todavía no haya sido suficientemente explorado, analizado: la articulación de la educación física en el paradigma de la biopolítica y, con ello, su lugar en una “civilización de la técnica”, una suerte de civilización sin cultura, de acuerdo con la expresión de Milner (1997), es decir, una forma de organización de la vida colectiva que privilegia sus objetos materiales y se olvida, poco a poco, de la política.

No se trata de una crítica pseudo-romántica o *new age* al materialismo contemporáneo (no puede haber tal crítica, entre otras cosas porque lo *new age* es la confirmación del paradigma de la biopolítica, en la medida en que afirma el valor del organismo, es decir, en la medida en que contribuye de manera específica con la primacía generalizada del cuerpo, sea por la vía biologicista, sea por la vía “espiritualista”, o incluso por la potente combinación de ambas); se trata, sobre todo, de intentar poner en evidencia dónde, de qué manera, por cuáles procesos, en qué decisiones, valoraciones, ponderaciones y acciones, somos tomados completamente, subjetivamente hablando, primero por el trabajo, luego por el consumo. Dicho de otra manera, se trata de observar cómo lentamente fuimos dejando de ser trabajadores para ser consumidores, cómo se ha ido disolviendo esa posición subjetiva que nos coloca en la dimensión de la política (trabajador asalariado, burgués rentista, burgués asalariado) para instalarnos cómodamente en el universo de las cosas, es decir, en el universo mensurable pero oscuro de las cosas, del “vasto almacén de mercancías” (Milner, 1997: 48), fuera del mundo, donde incluso el lenguaje es un mero instrumento de comunicación. No se trata simplemente de la oposición a las cosas, sino de la objetivación de un fetiche, de la crítica a la higienización cultural de las cosas, donde los objetos remiten a sí mismos, a un uso fetichizado, y no a una tradición cultural en la que se inscriben sus posibles sentidos. Las cosas, desprovistas de inscripción en la tradición, parecen tornarse ahistóricas. Adorno (2004) fue radical en este punto: “no se puede juzgar imparcialmente al nuevo tipo humano sin la conciencia del efecto

4 Cf, por ejemplo, los trabajos de Aisenstein, Crisorio, Rozengardt, Soares, Scharagrodsky, Taborda, Vaz, entre los más destacados de la región.

que incesantemente producen en él, hasta en sus más ocultas inervaciones, las cosas de su entorno” (p. 45).

Este proceso se inició muy tempranamente: el nazismo no es más que el epígono de la civilización material, de la cual no sólo no nos hemos desprendido, sino que estructura toda nuestra vida social y cultural, es decir, se mantiene como amenaza constante.⁵ Aquí no hay lugar para el cuerpo, apenas para el organismo o para la “naturaleza”. Por eso, si alguien se atreve a usar la palabra política, no puede ser más que para nombrar una “política de la vida”, para nombrar en forma de contradicción la biologización de la economía, la sociedad y la cultura. Pero bien podríamos prescindir de ella, bien podríamos hacer resonar con silencio su patético declive, bien podríamos decir que allí donde privilegiamos el organismo, abandonamos la política.⁶ Una sociedad que le rinde culto al organismo pone un pie en el terreno resbaladizo del mito de la sangre, y en ese terreno, lo sabemos bien por lo menos desde la primera mitad del siglo XX, sólo podemos encontrarnos con la violencia del ejercicio de la fuerza. De alguna manera, Leni Riefhenstal registraba el éxtasis de lo sin política: una estética que supone el reencuentro con una esencia de la sangre.⁷ Abandonamos la política cuando privilegiamos el organismo, la raza, la sangre o cualquier otro aspecto de “lo vivo humano” separado de la lengua. Con Milner (2013), podemos decir que hay política porque hay seres hablantes. En el paradigma de la biopolítica, si se trata de la maximización de la vida, la política se subsume en el silencio profundo y oscuro del organismo.⁸

5 Son varios los pensadores que se podrían citar sobre este asunto, por ejemplo: Adorno, Agamben, Espósito. Cf. la potente reflexión que realizaba Levinas (2006) en 1934.

6 La posición que supone este ejercicio en parte deriva del pensamiento político de Hannah Arendt (especialmente en *La condición humana*), pero fundamentalmente me valgo de las ideas que pone en juego Jean-Claude Milner. Cf. también Espósito (2009).

7 Me refiero a dos filmes de Leni Riefenstahl, conocida como la “documentalista” de Hitler: *Olympia* y *El triunfo de la voluntad*.

8 El análisis de la relación entre política y vida puede hacerse por varias vías (Marx, Arendt, Foucault, Agamben); preferí dejar en suspenso la opción por una de esas vías o cualquier otra. En este caso uso el término biopolítica apenas para indicar que cierto desarrollo de la educación del cuerpo, dentro de la cual se puede ubicar a la educación física, es una de las formas en las que se expresa la politización de la vida. Dicho de otra manera: biopolítica es una forma de nombrar la imbricación entre dos conceptos fundamentales de la civilización occidental, al menos desde la Grecia clásica, entre política y vida, imbricación que adquiere matices específicos en la modernidad. La investigación actual sobre el tema biopolítica proporciona una abundantísima producción. Al respecto, Edgardo Castro (2012) ofrece una excelente delimitación del problema.

Cuerpo y organismo

Cuando la cuestión del cuerpo empieza a representar un problema para el Estado (el surgimiento de la educación física como disciplina es una de sus consecuencias)⁹, hacía bastante que los fisiócratas habían inventado la economía de mercado; cuando surgió aquella cuestión el valor de cambio ya afectaba de manera generalizada e insoslayable la vida pública, la privada, y sobre todo, la articulación entre ambas. De este modo, la educación física se comprende en la discursividad de una racionalidad estatal cuya preocupación radica en lo social como problema económico. El socialismo real no fue su contrapartida, sino la otra cara de la misma *moneda*, porque habiendo suspendido el mercado, no pudo escindirse de la biopolítica. Incluso porque la fascinación darwiniana atravesó como un rayo todo el espectro político del siglo XIX. No por nada en el siglo XX el deporte logró, con la llave de la competencia, colonizar lentamente el campo de las prácticas corporales (Aisenstein y Scharagrodsky, 2006).

La educación física engarzó en la economía en su doble acepción, formal y substantiva.¹⁰ En el nivel del cuerpo individual, maximizar las fuerzas, en el nivel de la población, convertir la fuerza de trabajo en mercancía; en la articulación de ambos niveles, aumentando la fuerza en términos económicos de productividad y disminuyendo la fuerza en términos políticos de obediencia, conforme planteara Foucault (1975).

En suma, la principal sospecha contra la educación física, la desconfianza con la que se la mira en términos de campo de saberes, una desconfianza que incluso llega al desprecio, no procede tanto de la división escolar entre cuerpo y mente (que no necesariamente es el correlato directo, sino a través de una serie de mediaciones, del dualismo cartesiano) sino de lo que esta representa en términos de una biopolítica. Dicho de otra manera, la desconfianza (y no es casual que los filósofos frankfurtianos fueran tan extraordinariamente sutiles al respecto) procede de la educación física como una administración del organismo, correlato, ahora sí, de una política de las cosas, donde la palabra es sustituida por la fisiología, el

9 Cf. Aisenstein (2006) y Rodríguez Giménez (2006), entre otros.

10 La acepción formal de la economía remite a la relación medio-fines, de allí la noción de economía vinculada a la escasez, donde se encuadra la expresión “economizar”. La acepción substantiva refiere a la relación que todo ser vivo mantiene con el medio físico del que toma su sustento (Polanyi, 2012).

gobierno por la gestión, la economía por el mercado, la acción por la práctica, en fin, el cuerpo por el organismo. Basada en ese paradigma, la educación física deportivizada es una mixtión entre técnica y administración de la fuerza. El deporte de alto rendimiento es tal vez la forma contemporánea más acabada de la anti-política: se trata de la legitimación de la competencia para establecer la jerarquía que distingue al más hábil (que en nuestros días, no puede no ser el más fuerte). Los más avezados, claro, descubrieron que sin la psicología no se va muy lejos, porque se trata de cuerpo y mente. Al control del organismo se le acopló entonces el de la mente, de las emociones, de las motivaciones, etc. La fascinación con la tecnificación irrestricta del cuerpo juega entonces un papel fundamental, y esto parece apenas un ingrediente más del deporte como elemento de la industria cultural contemporánea.

Con todo, tal vez es importante sostener un interrogante: ¿el problema fundamental está en el deporte o en la autonomización técnica de las prácticas deportivas? Es decir, ¿se trata de un problema de toda y cualquier forma de deporte o de aquellas formas que, en una cultura altamente fragmentada, no encuentran justificación para sus fines sino apenas en sí mismas?

La educación del cuerpo

La domesticación generalizada, dentro de lo cual se encuentra la domesticación del cuerpo, o del sujeto, según dónde se decida poner el acento, no es un problema de voluntades, o, por lo menos, no es sólo esto. Es curioso que sigamos insistiendo en la educación, es decir, es curioso que a pesar de las lecturas ideológicamente apocalípticas de lo contemporáneo, sigamos insistiendo en que exista algo que se llama educación y que sigamos apostando a ella. Posmodernidad, lectura neo-liberal del fin de la historia, multiculturalismo, renuncia y negación de los universales, proliferación de minorías, conforman el universo cotidiano de todo educador. En este escenario, bien podríamos hablar del fin de la educación, de su ocaso definitivo, o por lo menos, del fin de su matriz moderna. El problema se torna más apremiante cuando se trata de la relación cuerpo-educación. Que la educación del cuerpo se convirtió en el caballo de Troya de la economía política se puede deducir de lo que muestran las investigaciones de Ángela Aisenstein, Ricardo Crisorio, Pablo Scharagrodsky, Carmen Soares o Alexandre Vaz. Nacida en el seno

de los ideales de la Ilustración, desde hace bastante que no contribuye sino a la domesticación generalizada. ¿Efecto napoleónico tardío? Tal vez. El higienismo del siglo XIX, al que habría que volver la mirada con mucho respeto, fue una cruzada por la vida. El entusiasmo progresista decimonónico no dejaba ver que en la incipiente biologización de la cultura y la sociedad, se le estaba escamoteando la política al cuerpo. La operación, lenta pero eficaz, viene a completar su despliegue en nuestros días: desde el discurso *new age* al de la calidad de vida, desde la pseudo-orientalización de occidente al estilo de vida activo, el culto al organismo se impone por doquier. El campo de la educación no quedó fuera de la demanda de “recuperación del cuerpo”. El cuerpo, según esta demanda, ha sido históricamente relegado por la educación intelectualista. En este movimiento se nos presentan varios problemas que merecerían un profundo análisis, imposible de realizar en estas páginas. De cualquier forma, quedarán enunciados en su forma general: la recuperación pública del cuerpo por la vía del organismo supone el declive de la política, toda vez que la biología se coloque como parámetro (aún implícito, o justamente por eso) de aquella. Una comunidad (política) que tiene al cuerpo (organismo) en el centro de sus preocupaciones es una comunidad que, tarde o temprano, se encontrará en la encrucijada de las esencias biológicas.¹¹ ¡No han faltado las posiciones pedagógicas anti-intelectualistas! También abundan los anti-racionalismos, o los “anti-cualquier-forma-de-pensamiento” que suponga vestigios de la tradición occidental. La pregunta se impone sin esfuerzos: si el pensamiento no se apoyara en la razón, ¿en qué se apoyaría?, ¿en el “corazón”? Tal vez alguna lectura apresurada de Rousseau llevara a ese camino. ¿Se apoyaría en las emociones?, ¿en los sentidos?, ¿en algún mensaje extra-racional? Cuanto más arrinconado en la biología y en las esencias está el cuerpo, más se lo aleja de su dimensión de lengua, es decir, de la condición de posibilidad de lo político.

Que Descartes haya dicho que el cuerpo es *res extensa*, es decir, una cosa; que Durkheim haya dicho que hay que tratar a los hechos sociales como cosas, no es tan significativo como lo no dicho: que la política confirmó ambos supuestos y redobló la apuesta, es decir, que ya no tenemos una política de los hombres, sino de las cosas (Milner, 2007). Si se quiere ser más precavido, se dirá que vale por lo menos para el cuerpo, al cual no nos referimos sino para medirlo.

11 Cf. las reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo de Levinas (2006).

En este aspecto, el neo-liberalismo hizo su mella incluso en la izquierda, que parece hoy más preocupada por las libertades que por la *Libertad*. El progresismo contemporáneo, no pocas veces populista, se conforma con administrar las libertades, ese pequeño reducto ideológico donde rezuma la miseria de los individuos. El dominio de lo político, modernamente constituido en torno al significativo *Libertad*, que establecía lazo allí donde la contingencia infinita de los cuerpos se hace presente, cede el paso a la necesidad. Así, la política se confunde (quiere ser confundida) con la gestión. O se confunde con los partidos, o con las instituciones. La política precisa de todas estas instancias, mas no se reduce a ellas.

La política de lo necesario precariza el sujeto, lo priva de uno de sus principales predicados, lo reduce a lo empírico estatal.¹² Por eso fue y sigue siendo tan importante la “invención” de la población y su parentesco ineludible con la estadística, porque se trata de contar individuos y sus propiedades. Pero está claro que la estadística debe prescindir del sujeto; debe hacerlo en la medida en que precisa de lo empírico medible, de lo contado uno por uno, para formular conjuntos asimilables finalmente al todo de la población.¹³ “Lo que no está cosificado, lo que no se deja numerar ni medir, no cuenta”, dice Adorno (op. cit. : 52). Clasificar los cuerpos: confeccionar tablas según peso, talla, rendimiento, etc. Esa ha sido una de las funciones de la educación del cuerpo, donde la educación física no es más que una de sus posibles expresiones. Su aplicación política residió en articular esos datos en un aparato administrativo, en poner esas clasificaciones al servicio de políticas de Estado. Una vez más la salvedad: no se trata de desconocer la importancia de las políticas públicas de salud, incluso de la importancia histórica del higienismo. Se trata apenas de intentar distinguir el límite en el que la política pasa a ser biopolítica.¹⁴

Cuando ese límite se desdibuja, dejamos de saber cuándo se trata del cuerpo y cuándo del organismo, cuándo de seres hablantes y cuándo de organismos mudos. Franqueado el límite que deja atrás la inscripción necesaria de “lo vivo” en la lengua, lo que cuenta es el organismo (que muchos no dudan en llamar vida), lo

12 Sobre la *Libertad* y libertades, cf. Milner (1999).

13 Individuo y población no son la misma cosa, ni la segunda es la simple sumatoria de los primeros; los dispositivos de gubernamentalidad precisan de la existencia conceptual y empírica de ambos.

14 Habrá que dilucidar con mucha precisión si es posible una política que no sea siempre-ya una biopolítica, para distinguir una política de los seres hablantes que se ocupe de la vida sin que esta sea reducida a la biología.

que resta sigue siendo el cuerpo, incluso a pesar de Descartes. “Es absolutamente inútil lanzar grandes declaraciones sobre el retorno a la unidad del ser humano”, decía Lacan, “la división está hecha sin remedio”. Frente al cuerpo, el médico “tiene la actitud del señor que desmonta una máquina. Por más que se hagan declaraciones de principio, esta actitud es radical [...]” (Lacan, 1999: 116). En términos generales, el profesor de educación física tiene la misma actitud. En él pesa, más que para el médico, una máquina en particular, cuyo uso metafórico está ampliamente extendido: se trata del reloj. Quién sabe qué seductora fascinación nos empuja a la ficción del control del cuerpo.

Crítica de la educación

Durante la última década del siglo pasado, la educación física asimiló rápidamente algunos de los cuestionamientos provenientes de la Teoría Crítica. Los asimiló; es decir, los resignificó y quitó casi todo filo o mordiente posible. En términos más amplios, fue en el campo de la educación donde esta disolución tuvo lugar, especialmente en la *tradición normalista* (otra forma de nombrar la “formación docente”) donde pudimos ver cómo un concepto se transformó en consigna: “formar docentes críticos y reflexivos”.

En los últimos años, también las universidades se hacen eco de cierta pedagogía normalista, conforme se va extendiendo la idea de la centralidad del alumno o del estudiante, de la preocupación por los procesos aprendizajes, por las interacciones de aula; pero sobre todo, conforme se instala un desplazamiento fundamental: el desplazamiento del saber como razón de ser de lo universitario. La operación es más o menos la misma que confunde política con gobierno, Libertad real con libertades empíricas, la que transforma contingencia en necesidad, la que se conforma con un tímido semblante sin tomar en cuenta la verdad que este supone.

Pasamos de los “objetivos operacionales” a las “expectativas de logros”, la “formación integral” y los “contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales”, creyendo realizar la superación epistemológica en ese pasaje. Una vez más, el mercado editorial daba forma a una demanda. Mientras tanto, la verdadera operación epistemológica comenzada en el siglo XIX seguía y sigue silenciosamente su rumbo: para enseñar no se necesita saber. En la *varieté* de la

renovación metodológica y pragmática, el campo de la educación (donde la inclusión de la Universidad es una novedad en términos históricos) ha visto el despliegue de varios números, algunos de ellos muy vistosos, incluso casi consistentes, mientras se confirma una ausencia fundamental: la ausencia del saber.

Se trata del desplazamiento de una preocupación fundamental para cualquier ciencia, es decir, la preocupación epistémica o teórica.¹⁵ La preocupación de corte pragmático, o simplemente la preocupación por la práctica, no es sino efecto de las demandas profesionalistas, mas no es producto de la dinámica propia de la ciencia. Si se trata de educación, sería injusto desconocer que la centralidad de la práctica (comúnmente instalada como “lo que importa es la práctica”) muchas veces traduce el desvelo de individuos o grupos cuya preocupación está en ver cómo se producen cambios concretos, preocupación incluso informada por ideales de igualdad, justicia, democratización, u otros valores caros a gran parte de los educadores latinoamericanos y de varias otras regiones del mundo. Tal vez nos hemos vuelto demasiado prácticos, como dice Adorno: “El temor a la impotencia de la teoría proporciona el pretexto para adscribirse al omnipotente proceso de la producción y admitir así plenamente la impotencia de la teoría” (op. cit.: 49). Teoría y práctica son dos polos de una relación nunca muy bien resuelta en el campo de la educación en general, ni en el de la educación del cuerpo y de la educación física en particular; la pregunta ¿cómo se aplica? nunca se hace esperar demasiado.

La ausencia del saber se inscribe en un contexto cultural más amplio de quiebre de la tradición y debilitamiento de la autoridad (Arendt, 1972). Se reconoce fácilmente que la cultura contemporánea coloca al niño en el eje de sus ocupaciones. En principio, puede parecer algo loable: cuidar a los recién llegados, hacerse cargo de ellos. Pero el contrabando es otro. Dejamos de lado la función estructural de la tradición para que el niño descubra e invente el mundo por sí mismo, *ergo*, para hacer “como si” el mundo empezara de nuevo con cada generación. Por rechazo al dogmatismo unidireccional que establece la dirección de la infancia por parte de los adultos, descartamos incluso la posibilidad de una educación como establecimiento de una relación crítica entre generaciones (Benjamin, 1987). Con ello, otra forma de renuncia a la política. La infancia es lo fuera de la política, por

15 Cf. el número 1 de la revista *Didáskomai*, dedicada a la enseñanza universitaria (AAVV, 2010).

eso las generaciones adultas son las responsables de hacer algo con el balbuceo político de los niños. En ello la educación cumple su papel fundamental, tanto en la vida pública como en la vida privada, el primer ámbito en el que se le ofrece un mundo al niño. Educar es introducir a la nueva generación a un mundo que es más viejo que ella, decía Hanna Arendt (1972); por lo tanto, suponer que esa nueva generación puede inventarse para sí el mundo, el mundo en el que nace y se desarrolla, es tal vez la posición de mayor barbarie que se asume hoy. Se puede agregar, además, que –como siempre– los más perjudicados son, claro, aquellos que son recibidos en un mundo (doméstico) culturalmente empobrecido.

En este sentido, la educación de masas, la educación popular (tal y como se expandió su idea en el siglo XIX) es un dilema no resuelto, y en nada colabora la ideología romántica. Si hay algo que todavía se pueda llamar educación popular, no deberíamos olvidar que las clases o grupos sociales siguen operando ideológica y prácticamente en la constitución de los sistemas de enseñanza contemporáneos. Dicho de un modo más crudo: hay educación para pobres y para ricos, y eso está naturalizado en gran parte del espectro político contemporáneo.

A modo de cierre

La “crisis de legitimidad” de la educación física lleva ya varias décadas.¹⁶ No son pocos los diagnósticos que nos obligan a repensarla. Pero para ello se precisa de paciencia y de un caudal teórico con el que apenas contamos. Afectos a la práctica, los profesores de educación física preferimos el “movimiento”, el hacer, privilegiamos el “saber hacer”. Es evidente que no se puede renunciar a eso, que la educación física no puede ser una disciplina teórica, pero tal vez pueda

16 A principios de los años setenta del siglo pasado, Daniel Denis (1980) ya planteaba la crisis de legitimidad de la educación física en Francia. En 1992, Valter Bracht publicaba “Educação Física e aprendizagem social”, donde también plantea el tema de la legitimidad. Por otra parte, el libro “Metodologia do ensino da educação física”, publicado en 1992 por el “Coletivo de autores” (Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar y Valter Bracht), puede ser leído como síntoma de una crisis de legitimidad de la “educación física tradicional”. En Uruguay, Ana Torrón, Cecilia Ruegger y Cléber Rodríguez han retomado el tema a partir de la Ley de obligatoriedad de la educación física escolar aprobada en 2008, pero anunciada ya desde 2006. Cf. Torrón, Ruegger y Rodríguez (2010). Hay muchos otros ejemplos sobre la crisis de legitimidad de la Educación Física.

hacer una apuesta más fuerte a la constitución teórica del campo. Una disciplina avanza cuando está estructurada conceptualmente.

Los planes de estudio de formación de profesores (y no sólo de educación física) muestran la debilidad teórica que los configura: la mayor parte de las veces son sumatoria de asignaturas yuxtapuestas, donde la discusión sobre el objeto o los objetos en juego, clave de toda discusión teórica, está ausente.¹⁷ No se trata de un problema de estatus, ni social ni cultural, se trata de observar cómo está estructurado conceptualmente un campo de saber o de saberes. Los estudios arqueológicos y genealógicos han sido especialmente importantes en este sentido, lo mismo se puede decir de los estudios sobre la sociedad contemporánea y sus rasgos culturales sobresalientes. Las universidades juegan un papel fundamental en este sentido, aunque están cada vez más “sin condiciones” y cada vez más condicionadas, recordando la dualidad que señaló Derrida (2003) al respecto. La Universidad ha sido un espacio al cual, para existir, no se le pueden poner condiciones, más que la producción de saber; es decir, un ámbito en el cual el saber “se autoriza por sí mismo”. Pero ese presupuesto de “sin condiciones” se debilita en un contexto contemporáneo en el que ya casi no se tiene condiciones para una institución “sin condiciones” como la Universidad. La economía progresista demanda investigación aplicada, desarrollos tecnológicos, y prescinde cada vez más de las humanidades, ese saber que en la actualidad muchas veces no supera el carácter de una anécdota incómoda.

Para una educación física basada en la tecnología, expresiones como la de “cultura corporal” carecen de sentido, porque no suponen un deber ser, tampoco un progreso, sino apenas una lectura crítica de lo que el cuerpo significa tanto en las prácticas contemporáneas como en las del pasado. Para esa educación física o para cualquier forma de educación corporal basada en el fetiche de la técnica y la tecnología, la palabra cultura es un exceso.

Si nos proponemos el ejercicio de visualizar el escenario contemporáneo de la educación física podemos identificar dos grandes tendencias, sin desconocer todos los matices que ello implica y sin olvidar que la práctica y la realidad disuelven, prácticamente, cualquier categorización. Por un lado, encontramos las formas de

17 Para el caso de Uruguay, cf. Dogliotti (2009 y 2011).

la educación física que se desliga de toda lectura social y cultural de las prácticas corporales; se incluye aquí la que conserva un mínimo de Sociología, Psicología o Antropología, en carácter de “formación generalista” que en nada afecta el núcleo duro del saber del cuerpo heredado del empirismo, del positivismo, del pragmatismo y/o del tecnicismo.

Por otro lado, encontramos la incipiente educación física que supone una superación de lo que ella misma estableció en su origen moderno: superación de la reducción del cuerpo al organismo, donde se puede prescindir de la política y recuperación del cuerpo como “lo vivo” que está *siempre-ya* inscripto en el campo del Otro, es decir, en el simbólico, lo que se pone a funcionar en la lengua. Aquí, las necesidades tendrán su lugar, pero no imponen la falacia naturalista. El cuerpo es tal desde que es escindido de lo puro *real*, desde que se introduce el corte fundamental, el corte del significante que pone solución de continuidad a la biología y a lo sin tiempo. Se trata de seres hablantes, no sólo de organismos vivos.

Entre una y otra tendencia, los matices son muchos y complejos, pero puestas negro sobre blanco, sólo se puede ir por una de las dos vías. La decisión, como se notará, es política.

Bibliografía

- AA.VV. (2010) “Enseñanza Universitaria”. En *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*. Montevideo: Departamento de Enseñanza y Aprendizaje/ Universidad de la República.
- ADORNO, T. W. (2004) *Mínima moralía. Reflexiones desde la vida dañada*. Obra completa, 4. Madrid, Akal.
- AISENSTEIN, Á. y SCHARAGRODSKY, P. (2006) *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía: 1880-1950*. Buenos Aires, Prometeo.
- AISENSTEIN, Á. (2006) “La educación física en el currículum moderno o la historia de la conformación de una matriz disciplinar (Argentina, 1880-1960)”. En ROZENGARDT, R. (Coord.) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires, Miño y Dávila, p. 69-84.
- ARENDT, H. (2010) *La condición humana*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1972) *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo, Perspectiva.

- BENJAMIN, W. (1987) *Dirección única*. Madrid, Alfaguara.
- BRACHT, V. (1992) *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre, Magister.
- CASTRO, E. (2012) Acerca da (Não) distinção entre Bíos e Zoé. En, *INTERthesis*, Revista Interdisciplinar, Florianópolis, SC, Brasil. v. 9, n. 2, p. 51-61.
- CRISORIO, R. (2009) "Educación Física". En CRISORIO, R. y GILES, M. (Dir.) *Estudios críticos de Educación Física*. Buenos Aires, La Plata, Ediciones Al Margen, p. 45-58.
- DENIS, D. (1980) *El cuerpo enseñado*. Barcelona, Paidós.
- DERRIDA, J. (2003) *A Universidade sem condição*. São Paulo, Estação Liberdade.
- DOGLIOTTI, P. (2009) "Cuerpo y currículum: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de Educación Física del ISEF (1939-1988)". En *II Jornadas de Investigación en Humanidades*. Montevideo, FHCE-UdelaR (CD).
- _____ (2011) "Cuerpo y currículum: el período de indefinición de la formación de profesores de Educación Física en Uruguay (1920-1936)". En ROZENGARDT, R. y ACOSTA F. (comps.) *Historia de la Educación Física y sus instituciones: continuidades y rupturas*. Buenos Aires, Miño y Dávila editores, p. 231-257.
- ESPOSITO, R. (2009) *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FOUCAULT, M. (1989) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- LACAN, J. (1999) *Seminario Libro II. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires, Paidós.
- LEVINAS, E. (2006) *Algunas reflexiones sobre la filosofía del hitlerismo*. Buenos Aires, FCE.
- MILNER, J-C. (2013) *Por una política de los seres hablantes: breve tratado político II*. Buenos Aires, Grama Ediciones.
- _____ (2007) *La política de las cosas*. Málaga, Miguel Gómez Ediciones.
- _____ (2003) *El salario del ideal. La teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX*. Barcelona, Gedisa.
- _____ (1999) *Los nombres indistintos*. Buenos Aires, Manantial.
- POLANYI, K. (2012) *A subsistência do homem e ensaios correlatos*. Rio de Janeiro, Contraponto.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2007) Un Estado moderno y sus razones para escolarizar el cuerpo: el sistema educativo uruguayo. En PEDRAZA GÓMEZ, Z. *Políticas y estéticas del cuerpo en América Latina*. Bogotá: Uniandes/ FCS, p. 43-68.
- ROZENGARDT, R. (Coord.) (2006) *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- SOARES, C. (2001) *Educação Física. Raízes Européias e Brasil*. São Paulo, Ed. Autores Associados.
- SOARES, C. L. et al. (1992) *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo, Cortez.

TABORDA, M. (org.) (2012) *Sentidos e sensibilidades: sua educação na história*. Curitiba, Editora UFPR.

TORRÓN, A.; RUEGGER, C. y RODRÍGUEZ, C. (2010) “Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar”. In: *Páginas de Educación*, Montevideo, v.3, n.3 p.117-133, Disponible en: <http://paginasdeeducacion.ucu.edu.uy/inicio/item/23-p%C3%A1ginas-de-educaci%C3%B3n-no-3.html>

VAZ, A. (1999) “Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal”. En *Caderno Cedes*, año XIX, n. 48, p. 89-108.

Raumar Rodríguez Giménez: Docente de la Universidad de la República (Uruguay). Doctorando del Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH), Centro de Filosofia e Ciências Humanas (UFSC-Brasil). Magister en Enseñanza Universitaria (UdelaR). Licenciado en Ciencias de la Educación (UdelaR). Profesor de Educación Física (UdelaR). Miembro del *Núcleo Estudos e Pesquisas Educação e Sociedade Contemporânea* (UFSC). Coordinador del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación (ISEF-UdelaR). El presente trabajo fue realizado con apoyo del Programa Estudiantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG, CAPES – Brasil. raumar.isef@gmail.com

El *pensamiento de la sospecha* como perspectiva epistémica. Aportes de las perspectivas *poscoloniales* y *decoloniales* a los estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología¹

Martín Chadad

Aceptado Septiembre 2014

Resumen

La dimensión epistemológica es identificada por autores como Mignolo (2007) y Lander (2003) como un aspecto central para abordar un análisis crítico de la colonialidad y la intención de este trabajo es recuperar esos planteos para componer una perspectiva geo-epistemológica que problematice la dependencia epistemológica de la ciencia y la tecnología en la relación centro-periferia.

Analizar las políticas en ciencia y tecnologías del siglo XXI a partir de pensar el *estatus epistémico de los sujetos colonizados* y la *actualidad neocolonial*, se plantea como una tarea fructífera para la epistemología y las ciencias sociales.

Para analizar esos aportes retomo la figura del “pensamiento de la sospecha” planteada por Ricoeur (1990) porque describe la sospecha como una *hermenéutica crítica* cuya potencia se basa en: a) un *conflicto de interpretaciones* y b) una *epistemología de los símbolos*.

¹ Este trabajo se inscribe en mi investigación de tesis doctoral “El modelo de la *sociedad del conocimiento* como matriz de interpretación de las políticas y los desarrollos de Ciencia y Tecnología en la Argentina del siglo XXI”. Directora de tesis: Dra. Patricia Digilio.

Identificaré cuatro formas de sospecha a partir de las propuestas de diferentes autores y enunciaré algunos interrogantes que estimo fructíferos como aporte para la construcción de una perspectiva geo-epistemológica.

Palabras clave: Pensamiento de la sospecha – giro decolonial – ciencia y tecnología – poscoloniales – educación

Abstract

The *epistemological dimension* is identified by authors as Mignolo (2007) and Lander (2003) as a central aspect to address a critical analysis of coloniality and the intention of this work is to recover those approaches to compose a geo-epistemological perspective that problematizes the epistemological dependence on science and technology in the relation center - periphery.

Analyze policies in science and technology of XXI century from thinking the epistemic status of *colonized subjects* and *neocolonial present*, is seen as a fruitful task for epistemology and the social sciences.

To analyze these contributions I return to the concept of “thinking of suspicion” as was set by Ricoeur (1990) because it describes the suspect as a critical hermeneutics whose power is based on: a) *a conflict of interpretations* and b) an *epistemology of symbols*.

I identify four forms of suspicion from the proposals of different authors and list some questions that I consider as a fruitful contribution to the construction of a geo-epistemological perspective.

Keywords: Thinking of suspicion – giro decolonial – science and technology – post-colonial studies – education

Desde Bartolomé de Las Casas, en el siglo XVI, hasta Hegel, en el siglo XIX, y desde Marx hasta Toynbee, en el siglo XX, los textos que se han escrito y los mapas que se han trazado sobre el lugar que ocupa América en el orden mundial no se apartan de una perspectiva europea que se presenta como universal. Es cierto que los autores reconocen que hay un mundo y unos pueblos fuera de Europa, pero también es cierto que ven a esos pueblos y a los continentes en que habitan como “objetos”, no como sujetos, y en cierta medida, los dejan fuera de la historia.

Walter Mignolo

Introducción

El pensamiento de la sospecha como perspectiva epistémica

La diversidad y amplitud de temas y problemas que han abordado los estudios *poscoloniales* y *decoloniales* desde fines del siglo XX hace difícil afrontar un estudio de estos que tenga por objeto identificar una teoría, o siquiera un paradigma acerca de las metodologías de análisis y las respuestas a los problemas que plantean (Mezzadra, 2008).

Sin embargo, considero adecuado afirmar que hay preguntas y problemas que abordan los diferentes autores de estas corrientes que se vuelven fructíferos para componer una reflexión crítica sobre el estatus epistémico de los *sujetos colonizados* y la *actualidad neocolonial* en el campo de la ciencia y la tecnología, el de mi interés específico.

Más allá de no configurar una teoría homogénea, me interesa destacar que estas perspectivas comparten el *gesto intelectual* de preguntarse por a) la lógica que suponen los *dispositivos de colonialidad*, y b) las continuidades y discontinuidades, adaptaciones y cambios en la cultura que posibilitan la vigencia de las relaciones de subordinación a partir de divisiones geopolíticas. La exploración que llevo adelante propone resaltar la pertinencia de estos dos

aspectos como marco para pensar problemáticamente la ciencia y la tecnología actual en América Latina.

El objetivo principal de este trabajo es articular las perspectivas de los estudios *Poscoloniales* así como también las del *Giro Decolonial* con el campo de los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología (Pickering, 1992), interpretando esta vinculación como un aporte problematizador.

La *dimensión epistemológica* es identificada por varios de los autores como un aspecto central para abordar un análisis crítico de la *colonialidad* (Mignolo, 2007: 27-30) y la intención de este trabajo es recuperar esos planteos para componer una perspectiva *geo-epistemológica* (Canaparo, 2009) que problematice la *dependencia epistemológica* de la ciencia y la tecnología en la relación centro-periferia.

La novedad que aportan estos estudios radica en que amplían el alcance de la interpretación más allá de la conceptualización del problema, para pensar el estatus epistemológico del problema. El problema de la dependencia epistemológica, para muchos de ellos, no se resuelve conceptualizando las relaciones coloniales y proponiendo alternativas. Se trata, más profundamente, de reconocer la colonialidad como una forma de pensamiento o de marcar que la cuestión de la colonialidad está presente en la forma en que conceptualizamos los problemas.

Mignolo (2007) es quizás uno de los que más claramente plantea este *giro epistémico*, a partir de la idea de *desprendimiento*.

El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia... Una de las razones por las cuales los movimientos de descolonización “fracasaron” es que, como en el socialismo/comunismo, cambiaron el contenido pero no los términos de la conversación y se mantuvieron en el sistema del pensamiento único (griego y latín y sus derivados moderno/imperiales) (p. 30-31).

Este es un aporte sumamente interesante para el problema de la ciencia y la tecnología desde una perspectiva geo-epistemológica, ya que permite repensar los alcances de la colonialidad, cuya dependencia epistemológica no se manifiesta sólo en términos de la subordinación frente a otros países o regiones sino, sobre todo, en la forma en que esa colonialidad se manifiesta dentro de los países y en la relación ciencia y sociedad.

¿De qué aspectos del pensamiento único habría que desprenderse para configurar un *pensamiento otro*, según Mignolo?

- De la asociación entre conocimiento y verdad.
- De la universalización de etnias particulares.
- De la civilización occidental como única forma de vida posible.
- De la tiranía del tiempo como marco categorial de la modernidad.
- De la des-localización del pensamiento y la experiencia.
- De la máquina interpretativa de la retórica de la modernidad.

Para abordar los problemas metodológicos que genera mi tema de estudio, me pareció significativo utilizar una categoría analítica que se pueda vincular a estas corrientes de pensamiento y facilitar su abordaje para articularlo con el campo de la ciencia y la tecnología. Ricoeur (1990) en su libro *Freud: una interpretación de la cultura*, caracterizó al psicoanalista, junto con Marx y Nietzsche, como pensadores de la “escuela de la sospecha”.

La intención de recuperar la figura del “pensamiento de la sospecha”, para referirme a la tradición poscolonial como la decolonial no busca enrolar a estos pensadores en otra tradición ni postular un marco para explicar sus propuestas. Me interesa referirme de esa manera porque la figura que propone Ricoeur describe la sospecha como una *hermenéutica crítica* cuya potencia se basa en: a) un *conflicto de interpretaciones* y b) una *epistemología de los símbolos* (Ricoeur, 1990: 7-32).

Para Ricoeur, la interpretación ocupa un lugar central y se manifiesta siempre en términos de conflicto. Allí donde la interpretación se postula como táctica, el

problema de la verdad o de la validez universal de la representación subjetiva queda desplazado y su lugar lo ocupará la voluntad de poder.

La interpretación se concibe así con una doble función: *desmistificación de la ilusión* y a la vez *restauración de sentidos*.

Lo esencial es que los tres crean, con los medios a su alcance, es decir, con y contra los prejuicios de la época, una *ciencia* mediata del sentido, irreductible a la *conciencia* inmediata del sentido. Lo que los tres han intentado, por caminos diferentes, es hacer coincidir sus métodos “conscientes” de desciframiento con el *trabajo* “inconsciente” de cifrado, que atribuían a la voluntad de poder, al ser social, al psiquismo inconsciente. A astuto, astuto y medio (Ricoeur, 1990: 34).

Este acto creativo y estratégico a la vez, el de crear métodos conscientes de desciframientos para desmontar el trabajo inconsciente de cifrado, que atribuían a la voluntad de poder, me parece significativo para confrontarlo la propuesta decolonial. ¿No es ese poder otorgado a la interpretación lo que postula Mignolo y otros autores del giro decolonial cuando hablan de la diferencia colonial o la perspectiva decolonial, cuando demandan la lucha en el plano de la narrativa epistemológica, o cuando postulan la localización de un pensamiento fronterizo que habita un lugar de encuentro conflictivo entre la narración propia y la dominante?

Es así que este trabajo de desciframiento supone, para Ricoeur, una *epistemología de los símbolos* que se interiorice en los mecanismos de producción de sentidos, en el problema de la semántica que desborda la epistemología de la verdad y la objetividad.

La epistemología del símbolo que propone Ricoeur tiene como objetivo conformar una *disciplina de la necesidad* como opuesta a la ilusión y el empobrecimiento de los sentidos. Por eso es una epistemología de las ausencias y los ocultamientos. *La categoría fundamental de la conciencia, para los tres,*

es la relación oculto-mostrado o, si se prefiere, simulado-manifiesto (Ricoeur, 1990: 34).

A partir de esta epistemología de los símbolos es que se manifiesta la necesidad de proponer una idea de texto que rebase la mera escritura y ligue los textos con cuestiones sociales, políticas, culturales y económicas. Said (1997) en su análisis del *Orientalismo* resaltaré justamente los límites epistemológicos para comprender los fines y los medios del Orientalismo si nos limitamos a los textos eruditos o a las áreas disciplinares, sin indagar por las formaciones sociales, políticas y geopolíticas que las sustentan (p. 45-49).

Yo mismo creo que el orientalismo es mucho más valioso como signo del poder europeo-atlántico sobre Oriente que como discurso verídico sobre Oriente (que es lo que en su forma académica o erudita pretende ser). Sin embargo, lo que tenemos que respetar e intentar comprender es la solidez del entramado del discurso orientalista, sus estrechos lazos con las instituciones socioeconómicas y políticas existentes y su extraordinaria durabilidad (Said, 1997: 26).

Se trata de un análisis de todo lo que quedó fuera y no cuenta para la historia oficial de la civilización y es justamente éste interés epistemológico el que justifica la incorporación de la figura de la sospecha.

En lo que sigue identificaré cuatro formas de sospecha a partir de las propuestas de diferentes autores y enunciaré algunos interrogantes que estimo fructíferos como aportes para la construcción de una perspectiva geo-epistemológica.

Sospecha historiográfica

La sospecha historiográfica se hilvana a partir de la pregunta acerca de ¿cómo se instituye un canon historiográfico? Entendiendo que es lícito sospechar de: a) los mecanismos discursivos, b) la noción de conocimiento que lo justifica

y c) el entramado de relaciones que cristaliza y hace duraderas determinadas formas de dominación.

Para Said (op. cit.), la institución histórica de una noción de *conocimiento neutral, objetivo y despolitizado*, que funciona excluyendo la diferencia (no Occidental) es uno de los aspectos que ha permitido consolidar la preeminencia de un relato sobre Oriente que, por más que postule su interés por comprender los fenómenos, sólo se vuelve eficaz en la producción de sentidos factibles de ser impuestos para el engrandecimiento de los Estados imperiales y las universidades de los países centrales.

En este sentido, su análisis resulta muy productivo para pensar los problemas actuales sobre el gobierno de la ciencia y el papel legitimador que cumplen en ese marco los mecanismos de acreditación cuantitativa (bibliometría, cienciometría o indexación).

Para Said, esos mecanismos legitimadores posibilitan la articulación de los estudios especializados y los intereses de gobierno en la configuración de un *sistema social de autoridad* y una *red* sobre la que funda la sobrevivencia del relato (op. cit.: 42-47).

En este sentido, utilizo la perspectiva de Said para pensar cuál es la relación entre los mecanismos de acreditación científica y el sistema nacional de ciencia y tecnología. ¿Cómo interactúan los criterios de autoridad entre los que dominan el campo de producción de conocimiento y el campo burocrático de las políticas en ciencia y tecnología? Aspecto que, pensando en el caso argentino, ha variado sensiblemente en los primeros años del siglo XXI. La creación de un Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en 2007 y la ampliación significativa en esta área a través del financiamiento en becas y programas ha transformado las prácticas de producción y acreditación de conocimientos.

Otro elemento importante que aporta Said es la necesidad de considerar el papel central que ocupan las distinciones geográficas en la configuración del conocimiento. Según el autor palestino:

Todas las cosas de la historia y la historia están hechas por el hombre... y a muchos objetos, lugares y épocas se le asignan papeles y significaciones que adquieren validez objetiva solo después de que se hayan realizado las asignaciones (p. 86).

Lo que caracterizará esas distinciones geográficas será sólo la arbitrariedad, ya que no demanda el reconocimiento de quienes son caracterizados ni tampoco importa su carácter ficcional o los supuestos que los condicionan.

La arbitrariedad de la historiografía europea se hace visible para Said en la construcción de una *geografía imaginaria* que rebasa las posibilidades del conocimiento empírico que se puede tener de Oriente y construye una distinción naturalizada entre *lo nuestro* y *lo suyo* (lo propio y lo extraño).

El presupuesto que legitima esta *geografía imaginaria* es la asunción de la incapacidad de Oriente de componer una representación de sí, según los criterios de rigurosidad, neutralidad y objetividad garantizados por los estudios eruditos occidentales.

En el campo de los estudios sociales de la Ciencia y la Tecnología son muy pocos los autores que problematizan esta idea de la *geografía imaginaria* y creo que puede ser de utilidad para poner en foco las relaciones entre los desarrollos locales y las tendencias globales. Puede ser también útil para problematizar la asimilación de criterios de producción y acreditación por el solo hecho de provenir de los países con un importante sistema de ciencia y tecnología.

Otro tema largamente retomado por estos autores para ensanchar la sospecha historiográfica es la pregunta acerca de: ¿cómo miramos la modernidad?, ¿hay una sola perspectiva para describir ese proceso?

En su análisis sobre los estudios poscoloniales, Sandro Mezzadra (2008: 15-31) caracteriza la perspectiva sobre la modernidad como una lectura desde una pluralidad de lugares que *desestabiliza* y *descentra* toda narración

eurocéntrica con pretensión historiográfica. El principio que postula como sospecha es el siguiente "... desconfiar de toda interpretación de la relación centro-periferia que recluya la historia de expansión colonial a un episodio periférico, ocultando su función constitutiva en la experiencia global de la modernidad" (Mezzadra, 2010: 17).

¿Cómo pensar entonces una pluralidad de modernidades?, ¿cómo componer otra narración sobre la Modernidad y exponer la distorsión que significa ese *conflicto de interpretaciones*?

Para Mezzadra, la clave será problematizar las fronteras que organizan los propios mapas mentales de los historiadores. Quizás, retomando el problema de la geografía como problema del conocimiento en la relación centro-periferia, se trate de diseñar una *contracartografía de la Modernidad* e insertar esta cuestión definitivamente como un problema epistemológico.

En ese sentido, como representante del giro decolonial, Aníbal Quijano (2003) avanza en la identificación de la categoría de *raza*, como eje central de la *clasificación social* y la *dominación colonial* sobre América. En su análisis, la emergencia de esa idea respondió a la demanda de un mecanismo epistémico para la codificación (y jerarquización) de diferencias, aunque demostró su fortaleza en la utilidad para articular formas de control sobre el trabajo humano en torno al capital y el mercado.

La potencia de esta categoría en términos historiográficos se manifiesta para Quijano en que constituyó a América como el *primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de vocación de poder mundial* (p. 20). Por ello, excede ampliamente su origen colonial y postula la categoría de *raza* como elemento de la *colonialidad* aún vigente en el poder hegemónico actual. Colonialidad y explotación no son dos efectos no deseados ni tampoco una externalidad de la Modernidad. Son justamente los rasgos históricos de la Modernidad sin los cuales esta categoría se convierte en una generalización vacía.

Si el concepto de modernidad es referido, sólo o fundamentalmente, a las ideas de novedad, de lo avanzado, de lo racional-científico, laico,

secular, que son las ideas y experiencias normalmente asociadas a ese concepto, no cabe duda de que es necesario admitir que es un fenómeno posible en todas las culturas y en todas las épocas históricas (Quijano, 2003: 230).

En el análisis de Quijano, si estos son los rasgos que caracterizan a la Modernidad, podrían rastrearse ejemplos que desmientan la supuesta hegemonía europea en el desarrollo de la más alta cultura. Más allá de ello, lo que no podría dejar de atribuirse a Europa en este período es que el *patrón de poder mundial* que comenzó a formarse con América, fue el primero conocido de alcance global.

En términos historiográficos, la categoría de raza posibilitó la imposición histórica de *identidades sociales* que cumplían diferentes funciones:

a) un criterio de distribución de la población mundial (geografía social del capitalismo), b) un patrón global de control del trabajo, de sus recursos y sus productos, y c) un mecanismo de asignación de roles y lugares en la división del trabajo.

Creo que esta categoría de *identidades sociales* puede ser un aporte para los estudios sociales de la ciencia y la tecnología a partir de preguntarse sobre las formas desiguales de distribución y producción de conocimiento por regiones geográficas.

Para Quijano (op. cit.), el fundamento de esas construcciones historiográficas, surge de una noción eurocéntrica de conocimiento que podríamos reconocer como vigente y aún difícil de perforar en el campo de la ciencia y la tecnología.

Esa noción de conocimiento eurocéntrico supone:

1. Una idea de cambio histórico como proceso unitario, homogéneo, completo y trascendente con respecto a la escena histórica (historia como evolución unidireccional).

2. Lo humano se explicaría a través de diferentes estructuras homogéneas y relacionadas entre sí en forma continua y sistémica.
3. La suposición del dualismo cuerpo-alma posibilita fijar el cuerpo como “objeto de conocimiento”, categorizable, comprable, jerarquizable, en la idea de raza.

Abordar críticamente la vigencia de estos presupuestos sobre la noción actual de conocimiento en la *Sociedad del Conocimiento* creo que puede ser de gran utilidad. Sobre todo pensando la ciencia y la tecnología desde América Latina. La concepciones unidireccionales y causales del cambio histórico fundamentan prácticas científicas que tienden a alinearse (y alienarse) con objetivos que refuerzan la subordinación y la dependencia (Chadad, 2012).

Sospecha Institucional

La Sospecha Institucional se nutre de la crítica a la idea de que las instituciones a) se fundan sobre objetivos racionales y claros, b) se estructuran según un sentido o finalidad valiosa y c) su homogeneidad trasciende las diferencias culturales y no se ve afectada por éstas.

Éstas sospechas son de gran utilidad para interpelar las instituciones científicas en América Latina ya que, a pesar de ser objeto de la reflexión de los Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología, hasta los autores más proclives a la crítica asumen a la ciencia como una práctica racional en cuanto a sus objetivos y su relación con el resto de lo social, a partir de lo cuál su análisis se estima en términos de similitudes y diferencias con los “países desarrollados”.²

El problema que destacan muchos de los autores poscoloniales así como decoloniales es que el modelo homogéneo de institución eurocéntrica, clausura

2 “Los análisis de las instituciones de CyT en América Latina ofrecen, por así decirlo, “hitos topográficos” del carácter socio-intelectual, permitiendo la identificación de formas sociales significativos en la evolución de la actividad científica que posibilitarán futuros estudios comparativos. Dado el hecho de que muchos de los pioneros de la ciencia en América Latina fundaron y desarrollaron instituciones donde su vida y su trabajo apenas podían distinguirse, la línea demarcatoria entre la biografía personal y la historia institucional no siempre se puede remontar prolijamente” (Vessuri, 1987: 534. Traducción nuestra).

el reconocimiento de las diferencias culturales y su tratamiento en términos de discontinuidad y conflicto.

¿Cómo abordan las instituciones el problema de la diversidad cultural y la subalternidad? ¿Pueden plantear soluciones novedosas o habría que replantear las instituciones?

En relación a estos interrogantes, Santiago Castro Gómez (2007) retoma la crítica a la perspectiva *desarrollista* que orientó la conformación de varias instituciones en América Latina hacia la imitación de modelos de desarrollo europeos o norteamericano. Según este representante del giro decolonial, la institucionalización de estos modelos supone la *negación de la simultaneidad epistémica*. Así es que suele concebirse el destino de cada región como no relacionado con el de la otra, por lo tanto, Europa y Norteamérica estarían en una etapa más avanzada que sería digno imitar.

Se trataría entonces de afrontar el análisis de las relaciones económicas incorporando los supuestos semióticos, epistémicos y culturales que las sustentan y que de ninguna manera están subordinados o en un segundo plano.

Castro Gómez denomina *segunda descolonización* (2007: 17) al proceso dirigido a generar una forma de pensamiento que problematice la *heterarquía* de las múltiples relaciones –raciales, culturales, epistémicas, canónicas, de género– y que, de ninguna manera, se podrían reducir a un acontecimiento jurídico-político. Interpela acerca de la necesidad de producir un lenguaje alternativo para analizar el capitalismo como red global de poder.

La dimensión epistémica de la colonialidad se hace visible, para Castro Gómez, en la institucionalización del orden político y económico a través de estrategias simbólico-ideológicas. Un ejemplo de ello fueron los discursos desarrollistas que surgieron como producto de un conocimiento científico que privilegió a Occidente como modelo de desarrollo.

Para oponerse a la colonialidad epistémica, el autor postula la emergencia de la *otredad epistémica*:

La “otredad epistémica” de la que hablamos no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno. Son formas de conocimiento intersticiales, “híbridas”, pero no en el sentido tradicional de sincretismo o “mestizaje”, y tampoco en el sentido dado por Néstor García Canclini a esta categoría, sino en el sentido de “complicidad subversiva” con el sistema. Nos referimos a una *resistencia semiótica* capaz de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento desde el punto de vista de la racionalidad posteurocéntrica de las subjetividades subalternas (Castro Gómez, 2007: 20).

Creo que el planteo de *resistencia semiótica* puede ser un aporte para abordar las prácticas institucionalizadas de producción de conocimientos en ciencia y tecnología. Como reflexión crítica no plantea la *otredad* como una exterioridad total, sino como una resistencia y resignificación en las intersecciones que representan las instituciones.

Al no plantearlo como una exterioridad total, el trabajo de resignificación puede partir de experiencias geopolíticas y memorias coloniales (episteme de frontera), de conocimientos subalternizados y no de un punto cero.

¿Pero podrían las instituciones vinculadas a la producción de conocimiento científico recuperar estas demandas? ¿De qué manera asumen esta dependencia epistémica?

¿Han conseguido las Ciencias Sociales incorporar los conocimientos subalternos a los procesos de producción de conocimientos?

Los autores decoloniales son bastante pesimistas al respecto y prefieren indagar en los mecanismos de estas ciencias que colaboraron a la consolidación del proceso colonial.

Edgardo Lander (2003), por ejemplo, describe la evolución de las Ciencias Sociales a partir del contexto histórico cultural que significó la segunda mitad del

s XIX y destaca en su institución histórica, varios supuestos epistemológicos con pretensión de configurar un metarrelato global con pretensiones *de naturalizar las relaciones sociales*.

La pregunta por la constitución histórica de las disciplinas científicas no es una pregunta novedosa en sí, pero abordarla con categorías geo-políticas implica sospechar de algunas certezas. Lander destaca el hecho de que en el caso de las Ciencias Sociales fueron los cinco países más industrializados los que participaron de ese proceso (Francia, Inglaterra, Alemania, Italia y EEUU) e identifica algunos de sus supuestos:

1. Una visión universal de la historia en la idea de progreso. Universalización de la experiencia europea.
2. Naturalización de las relaciones sociales como “naturaleza humana”. Única forma de conocimiento con pretensión de objetividad y neutralidad.
3. Ontologización de las múltiples separaciones de la sociedad.

Sospecha sobre la educación

La sospecha sobre la educación es abordada tanto a nivel colectivo como a nivel individual.

Gayatri Spivak (2011) se detiene en el análisis de la educación hindú como parte de un proyecto de colonización socioeconómica y producción de un *sujeto colonial*, sustentado por la sistematización de la *violencia epistémica* que consiste en la “anulación asimétrica de la huella de ese Otro en su más precaria Subjetividad” (p. 33). Describe este proceso como una forma de anulación de la conciencia y un proceso de subalternidad. El papel de la conciencia en las relaciones de subalternidad será central para Spivak, a partir de lo cual interpela los límites de los supuestos procesos y teorías emancipatorios y se detiene a indagar sobre los mecanismos que posibilitan la reproducción de estas relaciones.

Con la pregunta ¿puede hablar el subalterno? Spivak interpela a la intelectualidad francesa así como a otros pensadores de los estudios de la subalternidad sobre su participación en la construcción de ese Otro, a través de su silenciamiento.

El surgimiento de la noción de subalterno, como reconceptualización de las figuras subjetivas, se refiere a sujetos cuya acción ha sido ignorada por la historia “colonial, nacional y marxista”, caracterizada por un fuerte elitismo. El subalterno “conoce” su identidad no por sus propios atributos y capacidades, sino como negación de los de sus “superiores”. La emergencia de la idea de Nación y Ciudadanía como política emancipadora y progresiva no consiguió transformar esta relación de subordinación por apoyarse en universalizaciones abstractas, cuyo origen son las narraciones históricas de las fuentes coloniales.

El análisis de los mecanismos que construyen ese silenciamiento a partir del abandono de la idea de representación y de conciencia pone en discusión un aspecto de la ciencia y la tecnología que puede ser de utilidad para los intereses de mi indagación: los desarrollos de los científicos ¿se articulan con los intereses de los grupos subalternos? Los intereses de la práctica científica ¿de qué manera se relacionan con los intereses de los grupos subalternos? ¿Cómo pensar la ciencia y la tecnología de manera que impliquen la subjetividad de los subalternos?

Edward Said (1997) destaca también la dimensión pedagógica del Orientalismo en la construcción de un “campo de estudio”, restringido en su caso, a una *unidad geográfica* (p. 81) cuya principal función fue circunscribir y reducir la diferencia.

Para Said, la construcción de Oriente como campo de estudio supone una gran variedad de realidades sociales, culturales, políticas e históricas que, para que fueran concebidas como unidad, se hizo necesario sustraer las diferencias y las singularidades. Se llevó adelante un proceso de *empobrecimiento de las descripciones* que no tiene simetrías para pensar a Occidente.

Lo más significativo de ese empobrecimiento son las equivalencias que se construyen entre cultura, religión, organización social y política por un lado, y naturaleza y territorio por el otro. Esa equivalencia es lo que posibilita reducir los

aspectos sociales a lo meramente natural y por lo tanto, inferior. Nada sobresale más allá de lo territorial.

Quijano retoma la importancia de la educación para la continuidad, a lo largo del tiempo, de las relaciones de dominación y la ubica como un factor fundamental de la eficacia de la *colonialidad del poder*. La operatividad de esa estructura de poder fue posible a partir de incorporar las diversas y heterogéneas historias culturales a un único mundo posible, el europeo.

Es así que identifica tres momentos del proceso de colonialidad:

- 1 Apropiación de los descubrimientos culturales.
- 2 Represión de las formas de producción y conocimiento de los colonizados, así como del universo de sus símbolos y modos de expresión.
- 3 Imposición del aprendizaje parcial de la cultura de los dominadores en lo que es útil para la dominación (Quijano, 2003: 228).

Estas perspectivas me parecen muy significativas para pensar la dimensión pedagógica de la ciencia y la tecnología como problema de los Estudios Sociales. Hoy estos temas se debaten circunscriptos a la cuestión de la *difusión de la ciencia* y se problematiza muy poco el carácter colonial de los modelos que se fomentan acerca de la relación ciencia y sociedad.

A nivel individual, la sospecha sobre la educación se enfocará sobre la operatividad de los procesos de subjetivación y su voluntad de *docilizar* a los colonizados.

Castro Gomez (2003) describe la Modernidad como una *máquina generadora de alteridades* que, a la vez que las produce, las reprime y las subordina. Las Ciencias Sociales llevan adelante un papel principal en la provisión de dispositivos eficaces para la represión de la alteridad, a través de la instauración del Estado Nación y la consolidación del Colonialismo como proyecto moderno.

Desde la perspectiva decolonial, Castro Gómez destaca una *matriz práctica* de las ciencias sociales en relación al mandato modernizador que consiste en *ajustar la vida*

de los hombres al aparato de producción (p. 166). Esto implicaba, parafraseando a Foucault, el sometimiento de los ciudadanos al proceso de producción a través de normas que ordenan el tiempo y el cuerpo.

Para Castro Gómez, la relación entre disciplinamiento y conocimiento científico es de permanente retroalimentación y su eficacia se manifiesta en *la invención del otro* (p. 166).

El “proceso de la civilización” arrastra consigo un crecimiento del umbral de la vergüenza, porque se hacía necesario distinguirse claramente de todos aquellos estamentos sociales que no pertenecían al ámbito de la *civitas* que intelectuales latinoamericanos como Sarmiento venían identificando como paradigma de la modernidad. La “urbanidad” y la “educación cívica” jugaron, entonces, como taxonomías pedagógicas que separaban el frac de la ruana, la pulcritud de la suciedad, la capital de las provincias, la república de la colonia, la civilización de la barbarie [...] Estamos pues, frente a una práctica disciplinaria en donde se reflejan las contradicciones que terminarían por desgarrar el proyecto de la modernidad: establecer las condiciones para la “libertad” y el “orden” implicaba el sometimiento de los instintos, la supresión de la espontaneidad, el control sobre las diferencias (Castro Gómez, 2003: 168-169).

El proceso de civilización, que describe como mecanismo de producción de diferencias al tiempo que las reprime, requiere la educación como ámbito principal de *invención del otro*. La noción de colonialidad de los saberes permite enfocar las ciencias sociales en relación a su vínculo con ese proyecto civilizador.

Para Castro Gómez (op. cit.), la constitución de las Ciencias Sociales en este paradigma civilizador ha configurado la idea del colonialismo como una transición hacia la civilización y el progreso, basados en la “racionalización” como el despliegue de las cualidades inherentes a las sociedades occidentales (p. 170).

La crítica al proceso civilizatorio desde la perspectiva decolonial puede ser un aporte interesante a los estudios sociales de la ciencia y la tecnología ya que habilita un posicionamiento singular para criticar la noción de progreso.

A pesar de esa crítica, la idea de progreso científico y tecnológico sigue vigente en cuanto a la construcción de *binarismos excluyentes* y mecanismos disciplinadores de la producción. La idea de innovación es un ejemplo de esas demandas instituidas como “valores” que deben orientar los diversos procesos de producción de subjetividades (Chadad, 2011).

Sospecha Conceptual

En el grupo de planteos que denomino *sospecha conceptual*, recopiló algunos análisis que tienen por objeto preguntarse sobre los criterios que justifican el uso de los conceptos, su legitimidad y, eventualmente, la posibilidad de plantear otra alternativa conceptual.

Uno de los aportes más interesantes lo plantea Spivak (2011) en la sospecha acerca de la institución de *una* noción de *sujeto* (subject/tema) a partir de la *violencia epistémica* y la imposición de una división internacional del trabajo, propias del imperialismo. Ese *sujeto* (“de conocimiento”, “del poder”, “del deseo” o “de resistencia”), se vuelve unidimensional a partir de que es postulado como universal, pero en su universalidad se solapa la discontinuidad geográfica de la división jerárquica entre Primer y Tercer Mundo. Esa discontinuidad solapada por esa noción de sujeto, para Spivak, no desaparece y hace comprensible las relaciones de subalternidad.

La *subalternidad* se basa, para Spivak, en un poderoso mecanismo epistémico de silenciamiento y de invisibilización. Las *teorías* emancipatorias y críticas –entre las que ubica a Foucault, Deleuze, algunas perspectivas marxistas y parte de los estudios poscoloniales– juegan un papel clave, a través del enmascaramiento de la *conciencia* y la *ideología*.

Para referirse a estos procesos de *borramiento*, Spivak (op. cit.) afirma:

Dentro del trayecto borrado del sujeto subalterno, las huellas de la diferencia sexual están doblemente borradas. No se trata de la participación femenina en la insurgencia, ni tampoco de las reglas básicas en la división sexual del trabajo, aunque para ambas cuestiones haya “pruebas”. La cuestión es más bien que, ya sea como objeto de la historiografía colonialista, ya sea como sujeto de la insurgencia, la construcción ideológica del género (gender) conserva lo masculino como dominante. Si en el contexto de la producción colonial el subalterno no tiene historia y no puede hablar, cuando ese subalterno es una mujer se encuentra todavía más profundamente en las sombras (p. 52).

El análisis de Spivak se vuelve doblemente interesante para abordar el problema de la ciencia y la tecnología. El carácter replicable y de yuxtaposiciones que implica la subalternidad posibilita pensar la diversidad de actores que quedan silenciados o invisibilizados en el desarrollo de proyectos de investigación.

La noción de I+D (investigación y desarrollo) que orienta gran parte de la producción de conocimiento científico en la actualidad se construye a partir de la demanda de innovación dinámica propia de las disciplinas, pero supone un contexto social y científico estático y dócilmente adaptable a esos proyectos.

¿Qué tipo de sujeto de conocimiento supone esa noción de práctica científica? ¿Cómo afecta la planificación y el diseño de planes de ciencia y tecnología la constitución de un sujeto de conocimiento? Para Spivak (2010), la universalización de la noción eurocéntrica de *sujeto de conocimiento* opera borrando la dimensión histórica de ese sujeto, postulando una supuesta *transparencia* (p. 18) de los intelectuales.

Esta idea de *sujeto de conocimiento deshistorizado*, como es concebido por los proyectos de investigación habitualmente, denota también la ausencia de una crítica de los mecanismos de causa y efecto, ya que supone una linealidad entre los objetivos buscados, la voluntad de los investigadores y los resultados.

A ello se suma la *violencia epistémica* que se ejerce a partir de la asimilación entre innovación (criterio economicista schumpeteriano) y conocimiento científico, desplazando la justificación epistemológica al interés financiero-comercial, aspecto que responde a una noción anglosajona de ciencia y tecnología. (Daltri, 2010: 55-79).

Otra estrategia de la sospecha conceptual la aportará Homi Bhabha (2010) al analizar el problema de la *nación* desde una perspectiva poscolonial, que interpela la *idea de nación como una continua narrativa de progreso nacional*. Para Bhabha, la nación representa una unidad imposible que emerge históricamente en Occidente y cuya institución produce una tensión permanente entre las diferencias culturales que no consigue disolver.

El aporte de Bhabha para pensar la sospecha conceptual consiste en postular la necesidad de ampliar el análisis de la idea de nación incorporando diversas narrativas que la configuran como una fuerza simbólica. En esa ampliación de los límites más allá de lo estrictamente histórico o jurídico, los conflictos afloran y lo que se dejó de lado en la construcción de la nación se hace visible. Aquello que se pretendió sacar, nunca se va del todo y está en permanente tensión.

En este sentido, resalta la *indeterminación conceptual y ambivalencia* como características de esta idea de nación, propia de los discursos nacionalistas. Esta indeterminación y ambivalencia se representa en la imposibilidad de lograr la universalidad de un concepto que opera erosionando las diferencias. Para Bhabha (2010) la idea de nación se comprende más por lo que dejó fuera que por lo que pretende contener como fuerza simbólica y unidad.

El espacio nacional está constituido, en su perspectiva, de inclinaciones humanas que compiten entre sí, como *societas* (el reconocimiento de reglas morales y convenciones de conducta) y *universitas* (el reconocimiento de propósito común y fin sustantivo). Ante la ausencia de su fusión en una nueva identidad ellas han sobrevivido como dogmas que compiten

entre sí –*societas cum universitate*– “imponiendo una particular ambivalencia sobre el vocabulario de su discurso”³ (p. 212).

La pretensión nacionalista de conformar una identidad o unidad cultural sobre esta tensión entre intereses privados y la institución de un bien común es un lastre originario que produce una indeterminación que para Bhabha no se explica por una lectura funcional de estas operaciones narrativas.

Desde esta perspectiva las paradojas se reproducen y la institución histórica del concepto nación se expone a través de las estrategias narrativas que intentaron pensar la “nacionalidad”. Así asoman más preguntas: ¿Cuál es la relación entre la emergencia de una nación y los orígenes históricos, continuidad natural o distancia y disrupción? ¿Qué implica postular la unidad de la cultura nacional? ¿La frontera opera como un límite claro de la nación?

A partir de la propuesta de Bhabha, creo que sería interesante pensar de qué manera se relaciona la idea de nación con el diseño y desarrollo de las políticas en ciencia y tecnología en la actualidad. La noción de desarrollo científico que subyace a las políticas, supone habitualmente la nación como una unidad y no problematizan la diversidad cultural como una cuestión a tener en cuenta. La idea de ciencia orientada a la mejora de las condiciones de vida de la población se postula sobre una identidad nacional clara y sin fisuras.

En el caso argentino por ejemplo, el Plan Nacional de Ciencia Tecnología e Innovación 2012-2015 asume la asimetría en cuanto a la concentración en algunas provincias y ciudades de gran parte de la inversión en C y T (Ciencia y Tecnología). Postula para contrarrestar esta injusticia en el reparto territorial, la movilidad de los científicos hacia otras zonas geográficas para desarrollar proyectos locales (MINCYT, 2012). Pero el problema es que la noción de ciencia no se modifica para incorporar las singularidades locales, ya que el movilizar investigadores de un lado a otro, no implica suponer que transformen sus prácticas, sus saberes ni tampoco su relación con el campo científico.

3 Bhabha cita a OAKESHOTT, M. (1995) *On human conduct*, Oxford, Oxford University Press, p. 201.

A modo de conclusión

Sin pretender simplificar los problemas complejos que suponen las cuestiones tratadas hasta aquí, me interesaría resaltar la importancia de las sospechas que plantean los estudios poscoloniales así como el giro decolonial para articular una perspectiva geo-epistemológica de la ciencia y la tecnología en la relación centro-periferia. No sin antes resaltar que el hecho de hacer interactuar los autores que expuse a lo largo de las diferentes sospechas, de ninguna manera supone que confluirían en un acuerdo acerca de la importancia de un replanteo epistemológico para abordar el problema de la colonialidad y la subalternidad.

Autores como Mignolo, Quijano y Lander, desde diversas perspectivas, son quizás quienes postulan la importancia de esta dimensión y quienes más orientan mi recorte conceptual. Pero ello no va en desmedro de caracterizar la voluntad de desconfianza y sospecha que plantean los otros/as autores aquí tratados y mi interés de componer a partir de ello una perspectiva geo-epistemológica.

Las transformaciones y la evolución que han tomado las políticas en ciencia y tecnología en América Latina en el siglo XXI han sido muy significativas, y en muchos de los países de la región, el esfuerzo económico e institucional por ampliar la concurrencia al campo así como de invertir en estructura son lo suficientemente visibles (OECD, 2011).

Así mismo, las expectativas acerca de los aportes que la consolidación del *sistema científico* podría proveer al desarrollo de los países, también han sido enormes, (Albornoz, 2007) en línea con los organismos multinacionales (CEPAL, 2010; OECD, 1996) que postulaban al conocimiento como un recurso determinante para el desarrollo social, la reducción de la desigualdad y la competitividad de los países en la actual Sociedad del Conocimiento (Binde, 2005).

Sin poder determinar si esas expectativas han sido colmadas o no por los resultados, creo que igualmente sería importante incorporar a este proceso transformador una perspectiva geo-epistemológica que tenga en cuenta las diversas formas en que se presentan dispositivos coloniales en la producción de ciencia y tecnología.

Pero ¿de qué manera podría esta perspectiva geo-epistemológica colaborar con este proceso de institución de políticas en ciencia y tecnología?

En tanto *pensamiento de la sospecha*, quizás la eficacia de esta perspectiva radicaría en la posibilidad de proveer una reflexión crítica sobre la ciencia y la tecnología. En los términos desarrollados, la interpretación como *táctica de la sospecha* tendría, entre otras funciones, la de proveer una *desmistificación de la ilusión* (Ricoeur, 1990).

Quizás, la primera ilusión que habría que derribar es la suposición de que la *colonialidad* de ninguna manera explica las relaciones sociales de producción de conocimiento científico y tecnológico ni la dependencia epistemológica, que se explicarían por los bajos niveles históricos de inversión.

Allí es donde las sospechas ayudarían a estimar el alcance de la colonialidad como un problema de pensamiento y por lo tanto como estructura conceptual que subyace a la noción de ciencia, de tecnología y de conocimiento. Como afirmamos al comienzo, la conceptualización del colonialismo sería limitada si la circunscribimos a las relaciones centro-periferia y no pensamos los alcances del colonialismo en la forma en que conceptualizamos (en la periferia) nuestras prácticas de producción de conocimiento así como también la relación entre ciencia y sociedad.

Pero esta función desmistificadora de la sospecha, a partir de extender el sentido del colonialismo a la forma de pensamiento que sustenta las prácticas ¿de qué forma se relaciona con la posibilidad de configurar una propuesta alternativa más allá de la sospecha? ¿Cómo relacionar el diseño e implementación de políticas en ciencia y tecnología con el *pensamiento otro* que plantea Mignolo o la *otredad epistémica* que postula Castro Gómez?

Quizás sea este aspecto uno de los mayores obstáculos por el cual se ve interpelado este trabajo. ¿Cómo pensar la alternativa? ¿A partir de una externalidad que se impone como producto de una lucha? ¿Se trataría de colonizar lo ya colonizado? ¿Qué tipo de relación planteamos entre las instituciones y una alternativa para

el pensamiento? ¿Hay una exterioridad de las instituciones para pensar e intervenir en el diseño de las políticas?

No se trata de ser derrotistas, sino de pensar aspectos que fortalezcan la propuesta decolonial y poscolonial para pensar la ciencia y la tecnología en la actualidad desde una perspectiva geo-epistemológica.

Allí me interesaría *problematizar la posibilidad institucional de la sospecha*, identificando la herencia colonial en la formación de las instituciones y su adhesión a una inercia que responde a mecanismos de subsistencia.

Pero cualquier forma de resistencia institucional no se puede ejercer desde fuera de las instituciones. Quizás se trate de reflexionar acerca del grado de involucramiento de las personas con estos mecanismos coloniales institucionalizados, para descifrarlos y revertirlos gradualmente.

Aunque el actor principal de este proceso también presenta un obstáculo, que estaría dado por la configuración del *sujeto de conocimiento*, resistente a reconocer el carácter alienante y dependiente de sus prácticas, bajo el supuesto de disponer de un conocimiento neutral, metódico y objetivo. Allí tendríamos que pensar la *posibilidad social de la sospecha* y los obstáculos para llevarla adelante.

Es a partir de pensar los obstáculos y problemas que entiendo puede profundizarse la crítica que plantean los estudios poscoloniales y el giro decolonial para pensar el estatuto de la ciencia y la tecnología hoy.

Se trataría quizás, de *localizar el pensamiento* para erosionar la tiranía interpretativa acerca de quién soy.

Bibliografía

- ALBORNOZ, M. (2007) “La política científica y tecnológica como instrumento para el fomento de la cohesión social en Iberoamérica. *Documento base para debate*”, en el Encuentro Iberoamericano sobre ciencia y tecnología para el desarrollo y la cohesión Social en la sociedad del conocimiento. www.oei.es/salactsi/BA-Documento_Albornoz-final.pdf
- BHABHA, H. (2010) “Introducción: narrar la nación”, en BHABHA, HOMI (comp.) *Nación y narración. Entre la ilusión de una identidad y las diferencias culturales*, Buenos Aires Siglo XXI.
- BINDE, et.al. (2005) *Hacia las sociedades del conocimiento, Informe Mundial de la UNESCO*, Ediciones UNESCO, p. 61. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>
- CANAPARO, C. (2009) *Geo-epistemology. Latin America and the Location of Knowledge*, Bern, Peter Lang.
- CASTRO GÓMEZ, S. (2003) “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro” en Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- _____ y GROSFOGUEL, R. (eds.) (2007) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- CEPAL (2000) *América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad del conocimiento*, Florianópolis. <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/4312/lcl1383e.pdf>
- CHADAD, M. (2011) “Filosofía Social de la Ciencia. La innovación como política científica y la producción de excedentes”, en DIGILIO, P. (comp.) *Filosofía Social. Coloquio*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales, 24 y 25 de Junio de 2011, CD ROM.
- _____ (2012) “Geo-epistemología y la investigación en Ciencias Sociales desde América Latina”, *e-l@tina. Revista electrónica de estudios Latinoamericanos*, [en línea] Vol. 11, N° 41, Octubre-Diciembre 2012, pp. 5-19.
- DALTRI, E. (2010) *La tecnociencia y la tecnocultura en la era de la Globalización*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- LANDER, E. (2003) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO, pp. 15-44.
- MEZZADRA, S. y otros (2008) *Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales*, Madrid, Traficante de Sueños, pp. 15-32.
- MIGNOLO, W. (2007) “El pensamiento decolonial: desprendimiento y ruptura. Un manifiesto”, en CASTRO GOMEZ y GROSFOGUEL (eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, pp.25-46.

MINCYT (2012) *Hacia una Argentina innovadora. Plan nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación*, Buenos Aires. <http://www.mincyt.gob.ar/adjuntos/archivos/000/022/0000022576.pdf>

OECD (1996) *The Knowledge-Based Economy*, Paris, OECD.

_____ (2011) *Hacia un mecanismo para el diálogo de políticas de innovación: oportunidades y desafíos para América Latina y el Caribe*, Paris, OECD. www.oecd.org/centrode-mexico/47435448.pdf

PICKERING, A. (1992) *Science as Practice and Culture*, Chicago, Chicago University Press.

QUIJANO, A. (2003) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en LANDER (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.

RICOEUR, P. (1990) *Freud: una interpretación de la cultura*, México, Siglo XXI.

SAID, E. (1997) *Orientalismo*, Barcelona, Random House.

SPIVAK, G. (2011) *¿Puede hablar el subalterno?*, Buenos Aires, El cuenco de plata.

VESSURI, H. (1987) “The Social Study of Science in Latin America”, *Social Studies of Science*, 17 (3), Londres, Sage.

Martín Chadad: Profesor en Filosofía, UBA. Docente e investigador en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de Luján y Fac. Ciencias Sociales, UBA. martinchadad@gmail.com

Multiculturalismo y enseñanza de la Historia en la Argentina contemporánea: ¿una relación en ciernes?¹

Patricio Grande

Aceptado Septiembre 2014

Resumen

En la década de 1990 la República Argentina formó parte de los países latinoamericanos que adscribieron al proyecto multicultural del capitalismo neoliberal. No obstante, a diferencia de otros Estados de la región, se admitió en nuestro país un multiculturalismo formal sumamente débil que ocupa un lugar marginal en la agenda académica, en los debates políticos e institucionales y en la diagramación y ejecución de políticas públicas.

La enseñanza de la ciencia histórica en la escuela secundaria no fue una excepción a ese escenario general. Es un hecho observable, aunque hasta el momento muy poco analizado e investigado, que los sucesivos planes de estudio para la asignatura Historia fueron incorporando desde la década de 1990 hasta la actualidad diversos tópicos multiculturalistas. Sin embargo, y por tratarse casi invariablemente de formalismos enunciativos o declamatorios, los actores sociales individuales y colectivos no occidentales, al igual que las minorías sexuales y religiosas, las mujeres, las problemáticas de género, etc., continúan hasta hoy prácticamente invisibilizados en la enseñanza de la Historia, siendo de ese modo sujetos de la historia ausentes en la formación identitaria de jóvenes.

Palabras claves: multiculturalismo – enseñanza de la Historia – capitalismo neoliberal – formación de ciudadanos/as

1 Una primera versión de este artículo fue presentada en las “V Jornadas de la División de Historia”, Universidad Nacional de Luján, Mesa N° 2 (Ciudad de Luján, 4 de septiembre de 2013).

Abstract

In the 1990s the Argentina Republic was part of the Latin American countries that ascribed to the multicultural project of neoliberal capitalism. Nevertheless, unlike another States of region, in our country was admitted an extremely weak and low intensity formally multiculturalism that occupy a marginal place in the academic diary, in the political and institutional debates and in the diagramming and execution of public politics.

Teaching of historical science in the high school is not an exception from that global stage. It is an observable fact, although so far very little analyzed and investigated, that since the decade of 1990 untill present successive History's curriculum were incorporating diverse multiculturalism topics. However, and because it is almost invariably declarative formalisms, individual and collective social actors not western, as sexual and religious minorities, women and gender issues, etc., continue almost invisibilized up present in the History teaching, thereby being absent history subjects in the youth's identity formation.

Keywords: multiculturalism - teaching of history - neoliberal capitalism - formation of citizens

Introducción

En las últimas décadas del pasado siglo XX y en las primeras de la actual centuria uno de los tópicos más en boga, tanto en el campo de las ciencias sociales² como en el diseño normativo-legislativo y en la (re)elaboración de políticas públicas de los distintos Estados de América Latina³, es el denominado 'multiculturalismo'.

2 Fundamentalmente la sociología y la antropología.

3 Cabe aclarar que el multiculturalismo y sus derivaciones no son una creación ni una prerrogativa exclusiva de los Estados latinoamericanos. Contrariamente estos países son receptores de un fenómeno que surge a partir de la segunda mitad del siglo XX en países de Europa occidental, en Estados Unidos y Canadá (Hernández-Reyna, 2007).

De manera genérica se puede argumentar que su extendido uso y aplicación, en el plano científico y en la arena política, pretende desafiar las prácticas y “los discursos hegemónicos que postulaban hasta hace poco tiempo la existencia de una Nación eurocentricamente blanca” (Briones; Cañuqueo; Kropff; Leuman, 2007: 266), erigida sobre la base de un Estado que presentaba “una institucionalidad política no sólo monocultural sino también monocivilizatoria o uniorganizativa” (García Linera, 2006: 76).

En resumidas cuentas se trata de un proyecto político que toma cuerpo bajo la forma de movimiento social reivindicativo de la diversidad de culturas que comparten un mismo territorio (etnia, género, preferencia sexual, lengua, discapacidad, etc.). Sin embargo, como se verá en las próximas líneas, el multiculturalismo y sus derivados no gozan de unanimidad discursiva, analítica y práctica siendo por el contrario objeto de numerosas controversias y debates. Con el objetivo de ahondar en esos debates el presente artículo contiene una primera parte referida a esta particular problemática.

De forma sincrónica (y para nada casual) a la emergencia del fenómeno antes mencionado, las ciencias sociales en general y la Historia en particular vieron erosionadas sus bases epistemológicas cimentadas, a grandes rasgos, en una pretendida visión del mundo racional, universal y objetiva orientada hacia la búsqueda de la “verdad”. De este modo se desvanecieron los llamados “absolutismos científicos” o “macro-paradigmas explicativos”, sustentados en una propuesta de tipo estructural/globalizante, que habían hegemonizado el conocimiento científico/social durante la primera mitad del siglo XX.⁴

La crítica de intelectuales posmodernos rechazó de plano “la posibilidad de un sujeto en la historia [...] postulando la necesidad de deconstruir la noción de individuo” (Del Castillo Troncoso, 2006: 160). Estas fuertes impugnaciones epistemológicas y su posterior superación abrieron el camino, entre otras variables, a una pluralidad de enfoques o perspectivas y a la proliferación de nuevos y múltiples objetos de estudios centrados no ya en las estructuras de poder sino en los actores sociales, colocando un especial énfasis en los particularismos.

4 Para un cuadro general de situación consultar Wallerstein (2006).

Estas recientes configuraciones acaecidas en la Historia y en el conjunto de las ciencias sociales tuvieron su correlato en el ámbito educativo, tanto en la formación de nuevos científicos sociales (nivel superior) como en la enseñanza básica/general de niños y adolescentes (niveles primario y secundario).

La finalidad central que persiguen las próximas líneas es someter a estudio y discusión académica el “grado” de irradiación de distintos “tópicos multiculturalistas” (y sus derivados) en la enseñanza de la ciencia histórica en Argentina en el nivel medio o secundario. Para ello se coloca especial énfasis en los sucesivos planes o programas de estudio para la asignatura Historia elaborados y puestos en funcionamiento en la provincia de Buenos Aires entre fines de la última década del siglo XX y la primera del XXI. A modo de disparador se deja abierto el siguiente interrogante general: la articulación entre multiculturalismo, Historia y su enseñanza ¿se trata de una relación en ciernes?

Cabe aclarar que esta pretendida relación/articulación triangular entre multiculturalismo, Historia y su enseñanza es una problemática que reviste un exiguo abordaje en nuestro país, siendo hasta el momento un nicho analítico prácticamente vacante. Sin embargo, someter a estudio la citada relación implica no sólo colocar a discusión la correlación entre conocimiento académico y conocimiento escolar⁵ sino, y fundamentalmente, comenzar a examinar la formulación e implantación de políticas públicas tendientes a delinear la formación de nuevos ciudadanos y ciudadanas. En este último postulado radica tal vez el mayor interés del presente artículo.

Primera parte: Sobre los alcances y limitaciones del multiculturalismo y sus derivados en América Latina

Como ya se adelantó, el multiculturalismo y sus derivados (multiculturalidad, biculturalismo, interculturalidad, pluriethnicidad, plurinacionalismo, etc.) no tienen “cepas” teóricas, sentidos ideológicos y aplicaciones prácticas monolíticas. De

5 Un conocimiento escolar fuertemente atravesado (hasta la actualidad) por tradiciones de enseñanza de la Historia enraizadas en el contexto de formación del denominado Estado-Nación argentino a fines del siglo XIX.

esta manera “se infiere, pues, que no existe un solo tipo de multiculturalismo, sino que de hecho pueden existir y han existido diferentes multiculturalismos: conservadores, neoliberales, radicales, comunitaristas, entre otros” (Bocarejo y Restrepo, 2011: 7). Debido a sus profundas y diferenciadas implicancias y a la importancia que adquieren como marco de referencia ideológica para la formulación e implementación de políticas públicas, se examinan a continuación dos tipos particulares de multiculturalismo existentes hoy en América Latina y junto a ello dos proyectos de sociedades completamente diferentes y en latente tensión.

a. Multiculturalismo neoliberal como forma de racismo negado

En América Latina a comienzos de la década de 1990 convergieron dos procesos decisivos para el devenir de la región (Hale, 2002): 1. La movilización protagonizada por los pueblos indígenas (fundamentalmente en países con alto porcentaje de este tipo de población como Bolivia, Ecuador, Guatemala y México). Esta “reemergencia” étnica agregó a la agenda de discusión política problemáticas tales como la autonomía político-territorial de las naciones originarias y el carácter verdaderamente pluriétnico de los Estados. 2. El ascenso y consolidación del capitalismo en su fase tardía o neoliberal, cuyas implicancias centrales fueron la hegemonía del capital financiero por sobre el productivo, la desregulación de los mercados y el consecuente avance del capital privado transnacional en sectores estratégicos de la economía, la descentralización administrativa del Estado, la desprotección social de millones de ciudadanos/as.

De manera general se puede argumentar que ambos procesos tuvieron al menos un sustrato común: su enérgico rechazo al Estado-Nación de tipo desarrollista. Los movimientos indígenas, tempranamente, caracterizaron a esas formaciones como portadoras de un andamiaje institucional que, bajo el signo de la modernidad occidental, aspira a la homogeneidad cultural de los ciudadanos, imponiendo para los indios⁶ “un único molde organizacional de derechos [...] en medio de una sociedad portadora de otros sistemas tradicionales de organización” (García

6 Se utiliza aquí la categoría “indio” en su sentido identitario positivo, tal como la utilizan muchos impulsores del movimiento indianista en América del Sur, bajo la consigna de: “Indio fue el nombre con el que nos sometieron, Indio será el nombre con el que nos liberaremos” (Turpo Choquehuanca, 2011: 15).

Linera, 2008: 213). Se trata entonces de un tipo de Estado racista y excluyente portador un colonialismo interno que segrega o margina a los individuos según su nivel de “blanquitud”, utilizando la discriminación como sentido común.

Por su parte, guiada por la ideología neoliberal, la lógica de la economía de mercado globalizada del capitalismo tardío objetaba que el Estado-Nación se postulara “como una suerte de límite seudonatural de la economía de mercado, delimitando el comercio interno del externo; [de manera que] la actividad económica se ve sublimada, [...] legitimada como una contribución patriótica a la grandeza de la nación” (Žižek, 1998: 169).

Como paradoja aparente, instituciones y distintos agentes globales⁷ propios de ese capitalismo neoliberal como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, agencias de cooperación internacional bilaterales como la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, ONG’s internacionales, etc., se convirtieron en promotores de un proyecto de corte multiculturalista recogiendo, al menos desde el punto de vista formal, diferentes reivindicaciones de los pueblos indígenas y otras minorías étnicas. En el fondo no se trató de una cuestión paradójica, sino que las políticas multiculturales formaron parte de una necesaria remodelación de la ciudadanía. Así la “política multicultural” se transformó (a escala más amplia) en parte medular del proyecto cultural del neoliberalismo, bajo la premisa de desnacionalizar la ciudadanía y fragmentarla en múltiples identidades.

Este liberalismo de fin de siglo XX, a diferencia del decimonónico, intentó articularse no sobre la base de la aniquilación de la comunidad indígena con la finalidad de convertir al indio en ciudadano, sino más bien sobre la pervivencia y reactivación de dicha comunidad como agente eficaz en la re-constitución del sujeto ciudadano-indígena (Hale, 2002: 300).

[Además] Cabe señalar que el neoliberalismo no sólo es un modelo económico sino que incluye un “proyecto cultural” que atañe una

⁷ Estos organismos realizaron pingües aportes en materia de financiamiento destinado a la realización de proyectos de etno-desarrollo sustentable de comunidades indígenas, a la generación de recursos humanos (personal técnico-científico), a la formación de líderes o dirigentes locales y a la producción/divulgación académica, entre otros.

remodelación de lo que entendemos por “ciudadanía”. La crítica neoliberal del estado nacional-desarrollista argumenta, entre otras cosas, que este estado había producido ciudadanos “dependientes” que esperaban que el estado resolviera todos sus problemas. En el marco de la crisis de los estados nacional-desarrollistas [...] el argumento neoliberal invocó una “ética de responsabilidad”. Los estados debieron deshacerse de su actitud “paternalista” con relación a los ciudadanos y devolverles la responsabilidad por su bienestar y la de sus dependientes. Eso se reflejó en una transformación de las políticas sociales. Se dejaron atrás las intenciones universalistas, aunque nunca realizadas, de emular los estados de bienestar occidentales para remplazarlas con políticas de focalización, individualización y privatización (Assies, 2006: 2-3).

Bajo ese nuevo régimen de ciudadanía, a mediados de los años 90, muchos Estados latinoamericanos pusieron en marcha importantes transformaciones institucionales que se cristalizaron en reformas constitucionales, un fenómeno jurídico conocido bajo el nombre de “constitucionalismo multicultural” o “multiculturalismo formal” (Villalba, 2012: 2). Dependiendo de cada país, las nuevas cartas magnas incorporaron el reconocimiento de los pueblos indígenas, sus derechos a la autonomía y al territorio, a una educación intercultural, entre otras reivindicaciones impulsadas por los movimientos indígenas y previamente reconocidas por el derecho internacional a través del Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo en 1989.

No obstante, ese nuevo rostro humanista que ahora comenzaban a mostrar los remodelados Estados y sus burocracias, sustentado en el reconocimiento del otro no occidental (en muchos casos con carácter folklórico), fue parte integral de un rediseño estructural de lo estatal direccionado sobre la base de dos grandes líneas estratégicas: a) profundizar la política económica de corte privatista transnacional iniciada a fines de los años 80; y b) quitar la acción socio-política de las calles, un verdadero intento de “revolución pasiva” frente a las crecientes movilizaciones de los históricamente excluidos indígenas.

Fue el intento más serio de consagración de la diversidad contra la igualdad [...], que busca como horizonte utópico, un reparto más equitativo de la desigualdad entre los diferentes grupos étnicos en contra de la perspectiva igualitarista de acabar con la desigualdad socio-económica. [...] [Coexistieron] la inclusión abstracta y la exclusión concreta (Stefanoni, 2010: 119-120).

Se trató, siguiendo esta línea argumentativa, de una metamorfosis en pos de fundar y garantizar, en el mediano y largo plazo, nuevas formas de gobernabilidad sustentables en el contexto de las políticas de ajuste estructural y de reducción del Estado prescritas por las agencias multilaterales (Assies, 2006: 11), donde también los gobiernos locales desempeñaron un rol de vital importancia.

Como bien describe Charles R. Hale (2002) “el proyecto cultural del neoliberalismo consiste en domesticar y redirigir la abundante energía política que muestra el activismo de los derechos culturales en vez de oponerse a él directamente” (p. 303), sin provocar una redistribución real de los recursos y el poder, imponiendo una redistribución completamente regresiva.

Estratégicamente las agencias de financiamiento internacional promovieron y expandieron a escala global un modelo de “indio permitido”, plausible de ser asistido. Ese prototipo incluía en su seno aquellas “organizaciones que enfatizaban la identidad cultural y desechaban aquellas que seguían insistiendo en la dimensión clasista y la explotación económica” (Albó, 2008: 23). En simultáneo, estos mismos actores globales construyeron un paradigma o estereotipo de indígena perturbador del orden social: el “indio alzado”, un sujeto colectivo “radicalizado” que reclama redistribución del poder y de los recursos materiales (Assies, 2006: 3).

La reflexión proporcionada por Slavoj Žižek (1998) es certera para definir de “cuerpo y espíritu” a este tipo particular de multiculturalismo y sus tópicos derivados: “es una forma de racismo negada, invertida, autorreferencial, a distancia: respeta la identidad del otro, concibiéndolo como una comunidad ‘auténtica’ cerrada” (p. 172).

b. Hacia un multiculturalismo “desde abajo”⁸ con impronta transformadora y progresista

Aunque en la práctica no existen modelos arquetípicos ideales o puros y las formulaciones teóricas se presentan en el terreno de la acción bajo formas que parecen “sucias” o “lavadas”, las experiencias recientes o actuales de países como Bolivia y Ecuador muestran que es posible un multiculturalismo pensado y ejercido “desde abajo”. Es decir, la puesta en marcha de un proyecto político de tipo multiculturalista impulsado y gestionado por los integrantes de los grupos sociales culturalmente subalternizados, en este caso los distintos pueblos indígenas de Los Andes y la amazonía. Se trata de un multiculturalismo que se traza como meta una real redistribución material, política y simbólica, superando el “multiculturalismo neoliberal” impuesto en los 90. Se presenta a continuación, de manera sintética, “la experiencia de la revolución democrático-cultural que se lleva adelante actualmente en Bolivia [que] constituye parte de los puntales y avances de las nuevas propuestas civilizatorias” (Rauber, 2010: 99).

Durante la última década del siglo XX Bolivia se transformó en un laboratorio social para el ensayo de políticas neoliberales, combinando “la aplicación del Consenso de Washington con una conveniente dosis del multiculturalismo a la moda” (Stefanoni, 2010: 117). Esa combinación se tradujo en el cierre y/o desmantelamiento del aparato productivo estatal, erigido al amparo de la revolución nacionalista de 1952, y, junto con él, en la muerte de la condición obrera minera, la principal fuerza social “subalternizada” con capacidad de interpelación hacia los sectores dominantes hasta mediados de los años 80.⁹ Bajo ese escenario, el capital privado transnacional pasó a controlar sectores estratégicos de la economía como hidrocarburos, telecomunicaciones y energía eléctrica.¹⁰

8 Para un interesante enfoque del concepto “desde abajo”, aplicado a las revoluciones del siglo XXI, consultar Rauber (2010). La autora define a las revoluciones sociales desde abajo como “procesos integrales permanentes de transformaciones en lo social, político, cultural, económico, ideológico y ético, procesos raizalmente articulados a los de construcción de nuevas relaciones de poder, a la gestación y el desarrollo de un nuevo tipo de poder, propio del nuevo tipo de sociedad superadora del capitalismo que se busca y se va construyendo: la sociedad horizontal” (89).

9 Sobre la muerte de la condición obrera minera ver García Linera (2008).

10 Para un análisis más detallado ver Fernández Terán (2009): *Gas, petróleo e imperialismo en Bolivia*.

Estas reformas sociales y económicas signadas por una abrupta des-nacionalización de los recursos económicos fueron acompañadas de una consecuente des-nacionalización de la ciudadanía, bajo la promoción de un “multiculturalismo neoliberal que definió al sujeto indígena como sujeto de derechos siempre y cuando no cuestionara su posición subordinada en la jerarquía racial que ha regido la sociedad y el Estado boliviano desde los tiempos coloniales” (Gutiérrez Escobar, 2010: 53).

Con la reforma constitucional celebrada en 1994, bajo el primer gobierno de Gonzalo Sánchez de Lozada, Bolivia dejaba de ser una República monocultural para convertirse en “multiétnica y pluricultural” (Art. 1, inc. I). Sin embargo, este “constitucionalismo multicultural” de corte indigenista, no hizo más que cristalizar una “inclusión abstracta y una exclusión concreta” (Stefanoni, 2010: 120). Bajo la denominada “democracia pactada”, los encumbrados ámbitos de decisión política continuaron en manos de los sectores blanco/mestizos y los partidos tradicionales.

Durante el primer lustro del tercer milenio ese escenario de hegemonía neoliberal comenzará a cambiar profundamente:

En el lapso de seis años, se sucedieron siete momentos decisivos: abril y septiembre de 2000, junio de 2001, enero de 2002, febrero y octubre de 2003 y mayo-junio de 2005, en las cuales las energías [...] de las masas populares en las calles y en los caminos de todo el país quebraron el proyecto neoliberal y abrieron el cauce a una etapa política y social nueva (Hernández, 2010: 15).

Esa nueva etapa se inauguró con la elección presidencial que arrojó el contundente triunfo del candidato Evo Morales Ayma, quien en enero de 2006 se convirtió en el primer presidente indígena del país andino/amazónico. Morales obtuvo el respaldo de la ciudadanía en general, no obstante su principal capital político se forjó en torno a la unidad de los movimientos sociales campesinos e indígenas distribuidos a lo largo y ancho de Bolivia. Con el objeto de irradiar a las 36 naciones y/o pueblos indígenas existentes en el país, estos movimientos bregaban por una redistribución igualitaria del poder y las riquezas, lo que implicaba el tránsito de

un “multiculturalismo formal” a otro efectivamente existente no sólo en el plano normativo sino también en la práctica.

Sin bien se trata de un proceso aún en curso, por tanto abierto y sometido a un permanente debate, se puede esbozar que los movimientos sociales multiculturales de Bolivia lograron imponer durante los sucesivos gobiernos de Evo Morales (2006/09-2010/...) un buen caudal de sus demandas: renacionalización de la economía, mediante la re-estatización de los recursos naturales; redistribución progresiva de las riquezas producidas socialmente; un reparto más igualitario del poder político.¹¹

Esas (y otras) demandas obtuvieron su correlato jurídico en la Nueva Constitución Política del Estado (NCPE) vigente desde enero de 2009, de cuya elaboración los movimientos sociales fueron actores protagónicos. Bajo esta nueva carta magna Bolivia dejó de ser una República para constituirse “en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional Comunitario” (NCPE, Art. 1), donde la “diversidad cultural constituye la base esencial del Estado” (Art. 98).

En materia de reparto igualitario del poder, este nuevo modelo de Estado “adopta para su gobierno la forma democrática participativa, representativa y comunitaria” (Art. 2), garantizando en la elección de parlamentarios (asambleistas) “la participación proporcional de las naciones y pueblos indígena originario-campesino” (Art. 147). Con el mismo objetivo, como forma de gobierno local, se contempla la figura de “Autonomía indígena originaria campesina” consistente “en el autogobierno como ejercicio de la libre determinación de las naciones y pueblos indígenas” (Art. 289). No obstante, es nodal destacar que con la finalidad de garantizar un Estado central presente y activo en tanto superación del neoliberalismo, éste se reserva una serie de competencias que le son privativas o indelegables (Art. 298).

En materia económica se prevé un modelo plural constituido “por las formas de organización económica comunitaria, estatal, privada y social cooperativa” (NCPE, Art. 306); se fijan límites concretos al latifundio (Art. 398); con el fin de superar la transnacionalización de la economía imperante en la década del

11 Para confrontar dos visiones “progresistas”, opuestas entre sí, sobre el gobierno de Evo Morales consultar: García Linera (2011); y AAVV (2012): *La MAScarada del poder*.

90, los hidrocarburos como recursos estratégicos “son propiedad inalienable e imprescriptible del pueblo boliviano” (Art. 359). El Estado en su representación ejerce la propiedad de toda su producción y es el único facultado para su comercialización.¹²

En el campo de la educación formal se establece que la misma es descolonizadora (NCPE, Art. 78) y contribuye “al fortalecimiento de la unidad e identidad de todas y todos como parte del Estado Plurinacional, así como a la identidad y desarrollo cultural de los miembros de cada nación o pueblo indígena originario campesino, y al entendimiento y enriquecimiento intercultural dentro del Estado” (Art. 79).¹³

En función de lo descrito, la experiencia boliviana demuestra que (más allá de avances y retrocesos parciales) es posible superar el “racismo negado” que representa el multiculturalismo neoliberal y construir colectivamente “desde abajo” una multiculturalidad verdaderamente transformadora y progresista sujeta a un cotidiano plebiscito ciudadano.

Segunda parte: Multiculturalismo, Historia y su enseñanza en el nivel secundario

En consonancia con las transformaciones culturales introducidas por el capitalismo tardío a escala continental, la República Argentina se enroló en el concierto de países latinoamericanos que adscribieron al denominado “multiculturalismo constitucional” de corte indigenista centrado en el reconocimiento formal de los pueblos indígenas. A diferencia de otros Estados suramericanos (por ejemplo Bolivia o Colombia), en Argentina la reforma constitucional de 1994 admitió un multiculturalismo débil o de baja intensidad.

12 Para un análisis con mayor profundidad sobre la aplicación de la NCPE y la consecuente descolonización del Estado consultar: AAVV (2012): *Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio*.

13 En diciembre de 2010 la Asamblea Plurinacional sancionó una nueva Ley de Educación (N° 070) estableciendo, entre otros aspectos, la intraculturalidad, la interculturalidad y el plurilingüismo en todo el sistema educativo (Art. 3). Cabe aclarar que la aplicación de la nueva estructura curricular para los distintos niveles del sistema se encuentra en una etapa inicial.

Además de la no participación de representantes indígenas en la Asamblea Constituyente (si bien las organizaciones originarias y de derechos humanos presentaron 84 proyectos de reforma constitucional a la Asamblea), se reconocieron sólo cuatro derechos resumidos en un único artículo (Villalba, 2012):

Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones (Art. 75, inc. 17).

En los inicios del nuevo siglo especialistas en la problemática, como Eduardo Domenech (2003), expresaban que

[...] la cuestión multicultural [que no puede reducirse simplemente a la “cuestión indígena”] [...] permanece actualmente en un lugar periférico en las agendas académicas y gubernamentales y no se ha incorporado aún a los debates sociales y políticos, [...] el discurso multi e intercultural pareciera haber arraigado más fuertemente en el campo de la educación que en el ámbito de la teoría social (pp. 37-42).

Sin embargo, en las escuelas se ha privilegiado un enfoque particular sobre la diversidad cultural, sustentada “en la coexistencia cuasi armónica y desjerarquizada de formas culturales, y rara vez se discuten los modelos de sociedad o ciudadanía que se construyen” (Ibídem: 42).

Luego de esta somera pero ineludible contextualización, se buscará ahora reducir la escala de análisis. La mirada investigativa se situará en la dialéctica específica

acaecida entre multiculturalismo e Historia enseñada durante las últimas décadas en Argentina, colocando especial énfasis en los diseños o programas curriculares (para la asignatura Historia en nivel secundario) elaborados por la burocracia estatal de la provincia de Buenos Aires entre la segunda mitad de los años 90 y la primera década del siglo XXI.

En su conjunto la mencionada programación adquiere relevancia en tanto que trata de la formulación y aplicación de políticas públicas orientadas directamente a la formación política e ideológica de ciudadanos/as, hecho que trasciende la autonomía que cada docente ejerce en el ámbito o espacio áulico.

Pero ¿qué presupone la enseñanza de la Historia desde una perspectiva multicultural? En términos generales supone trascender los límites de un enfoque estrictamente nacional, problematizando o desnaturalizando la construcción de macro identidades tendientes a la homogeneidad cultural y a suprimir la existencia de una real diversidad de culturas (pueblos indígenas, diferentes oleadas migratorias, minorías sexuales, religiosas y étnicas, problemáticas de género, etc.) y prácticas sociales atravesadas por fuertes desigualdades y una alta conflictividad social. Un enfoque multicultural también implica la superación de propuestas de tipo estructural/globalizante (una “Historia total” donde predominan las estructuras) para dar lugar a la emergencia de las parcialidades o particularismos socio-culturales, hecho que obliga a centrar la mirada analítica en los actores sociales y sus múltiples facetas.

Si se examina la currícula de la “vieja escuela secundaria” (existente hasta la década de 1990) se denota en ella la enseñanza de una Historia de alto contenido monocultural y monocivilizatorio, cuyo “fundamento esencial [era] legitimar retrospectivamente las construcciones estatales y la estructura del poder social [del presente]” (Fontana, 2002: 360). A modo de ejemplo:

Objetivos de la asignatura en el 2° Año

Lograr que el alumno:

Ubique la historia argentina en el marco de la historia del occidente europeo y en su relación con el proceso histórico americano.

Conozca y valore la vida y obra de los arquetipos de la nacionalidad.

Fortalezca sus sentimientos de amor y lealtad a los valores de la

tradición humanística y cristiana, fundamentos del ser nacional. Conozca, valore y defienda los principios históricos y jurídicos de la soberanía nacional (Res. Min. Nro. 2245/79 – Circ. 19/80 de DINEMS).

Los cambios curriculares operados desde mediados de los años 90, en el contexto de las reformas educativas¹⁴ promulgadas durante las presidencias de Carlos Saúl Menem, mostraron algunos tenues cambios. Los programas de Historia y Ciencias Sociales de carácter general y provisorio, tanto para la Enseñanza General Básica y la Educación Polimodal, postulaban a la diversidad cultural como un valor esencial para la sociedad¹⁵:

El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, tanto en relación con los modos de vida, como respecto a las creencias, pasando por los diferentes rasgos físicos, permite, también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros (Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica).

Sin embargo, ese enunciado general se hallaba en una sustancial contradicción con los contenidos generales y las expectativas de logro, denotando un multiculturalismo de muy baja intensidad, puramente declamatorio y exento de referencia a la conflictividad social.

[...] se concede un lugar destacado al análisis de la cultura occidental. La Argentina, las sociedades latinoamericanas –con las que aquella comparte un pasado común y proyectos para el futuro– y la mayor parte de las sociedades de las cuales procedieron las corrientes migratorias son parte de esa cultura occidental. Por otro lado, para explicar la dinámica de la sociedad contemporánea es necesario el análisis

14 Ley de Transferencia de los Servicios Educativos N° 24.049 (1992); Ley Federal de Educación N° 24.195 (1993); Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995).

15 Para un análisis en profundidad sobre las propuestas de los historiadores durante la reforma educativa argentina consultar: De Amézola (2005).

de la cultura occidental en su condición de matriz de una serie de elementos y procesos clave tales como la democracia y la sociedad industrial (Ibídem).

En el año 2003 la provincia de Buenos Aires estableció, por intermedio de la Dirección General de Cultura y Educación, la currícula definitiva para el Nivel Polimodal y sus diferentes Espacios Curriculares. El Espacio de la asignatura Historia, correspondiente al 1° y 2° Año del Nivel, presentó una renovada caracterización epistemológica de la ciencia histórica y de su historicidad como disciplina escolar:

La Historia propicia el conocimiento de “mundos distintos”, nos pone en contacto con diversidad de situaciones, de problemas y de respuestas concernientes a la vida de hombres y mujeres en sociedad. Este conocimiento de la diversidad mediante la comparación histórica sistemática, permite que los alumnos reconozcan el desarrollo de una diversidad de ideas y valores sociales expresados por distintos grupos sociales y sociedades en la historia [...]. La enseñanza de la Historia se confundió [...] con la narración de una verdadera epopeya patriótica —que ponía su acento en próceres, gestas heroicas, sucesiones de gobierno y en una suma de batallas—, clausurada con la consolidación del Estado-Nación que ponía fin a un pasado de luchas y conflictos. De este modo, la historia nacional se identificaba con la historia patria, que reforzaba la adhesión al Estado-Nación y procuraba integrar una heterogénea población de inmigrantes de ultramar y de países vecinos, indígenas, criollos y negros en la moderna civilización occidental que las elites pretendieron construir en la Argentina. En tanto que los contenidos de la historia universal enseñados en los colegios secundarios, situaron la historia nacional en la historia de la civilización occidental europea y, en particular, con relación a los procesos de constitución de los modernos Estados Nacionales [...]. [No obstante] es notoria la persistencia de su función originaria como formador de la conciencia nacional de los argentinos (Espacio Curricular Historia, 2003/2004).

Los objetivos y los contenidos enunciados denotaban una búsqueda más atenta en pos de superar las fronteras nacionales, colocando las naciones y las nacionalidades como un problema histórico e historiográfico en sí mismo. Bajo esa impronta, el “desarrollo” histórico de Argentina, desde las primeras décadas del siglo XIX hasta las últimas del XX, no era concebido como una “excepcionalidad” sino como parte de un bloque regional más amplio conocido como América Latina, tratándose entonces de un espacio atravesado por conflictos, tensiones, intereses antagónicos en pugna y fuertes desigualdades regionales y económicas.

No obstante, la selección de contenidos disciplinares evidenciaba la pervivencia de un convencionalismo o tradicionalismo académico/escolar: una concepción del tiempo lineal guiada por la idea de continuidad de un progreso interrumpido y mecánico, con una secuencia que va desde los acontecimientos y procesos más lejanos a los más cercanos a nuestros días; una preponderancia de los acontecimientos políticos; y una marcada hegemonía de la cultura occidental. En contrapartida, los actores individuales y colectivos de matriz no occidental continuaban prácticamente invisibilizados en la enseñanza de la Historia y por tanto excluidos de la formación identitaria de los jóvenes.

De esa manera, estos Diseños Curriculares, más allá algunas innovaciones parciales, no hicieron más que reforzar una multiculturalidad sumamente débil (impuesta desde arriba) y una consecuente forma de “racismo negado” hacia los grupos indígenas, los nuevos y viejos migrantes, las minorías religiosas y sexuales, las mujeres, las problemáticas de género, los afrodescendientes, etc.

Estos programas perdieron vigencia legal a comienzos de la actual década, en el marco de las nuevas leyes educativas¹⁶ promulgadas en el Gobierno Nacional de Néstor Kirchner. De ese modo el Estado Nacional y los Estados Provinciales (entre ellos Buenos Aires) rediseñaron un nuevo marco normativo en materia educativa en el cual ya no se pretende ocultar cómo “la polivalencia de la sociedad penetra en

16 Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007). La primera de estas leyes en sus artículos 52, 53, 54 y 92 hace explícita referencia al desarrollo de una educación intercultural en el marco de un mundo multicultural. En tanto que la segunda, en su artículo 16, establece como uno de sus objetivos “promover la valoración de la interculturalidad en la formación de todos los alumnos, asegurando a los Pueblos Originarios y las comunidades migrantes el respeto a su lengua y a su identidad cultural”.

las escuelas” (De Certeau, 1994: 91), denotando un importante grado de irradiación de tópicos multiculturalistas:

Décadas atrás, la escuela intervenía, desde un lugar privilegiado, en la conformación identitaria de los ciudadanos/as, intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas y fortaleciendo así la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante. La identidad construida en función del rol de las personas dentro de la institución educativa (docente y alumno/a) dominaba por sobre las otras identidades que las conformaban. La heterogeneidad que siempre ha caracterizado a los sujetos estaba invisibilizada. [...] [Existen] múltiples formas de ser docente y alumno/a. Unos/as y otros/as están marcados/as por diversidades de género, de generación, de sexualidad, de lenguaje, de etnia, de consumos y prácticas culturales, de proyectos, de religión y creencia y por desigualdades socioeconómicas, que involucran también diferencias en las matrices de acción, pensamiento, creencias y sentimientos. [...] En las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires se propone una intervención dirigida a orientar y favorecer la interrelación entre culturas, no entendida como “tolerancia hacia lo diverso”; sino desde una perspectiva intercultural, que valore la interacción y comunicación recíprocas y comprenda a las diversidades desde una perspectiva de derechos (Marco General de Política Curricular, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2006: 20-21).

Los planes de estudio para la “Nueva Educación Secundaria” contemplan la enseñanza de la Historia, en tanto disciplina específica, entre el 2° y el 6°¹⁷ Año de estudios. Aunque no exentos de inadecuaciones y contradicciones epistemológicas (que se señalarán más adelante), los actuales Diseños Curriculares de la asignatura Historia presentan, en correspondencia con el Marco General de Política Curricular bonaerense, algunos novedosos y sustanciales avances en materia de

17 Como la “nueva historia social”, “la historia del tiempo presente” o “historia reciente”, “la nueva historia política”, “historia del mundo privado”, etc.

multiculturalidad y actualización historiográfica, siendo un objetivo transversal o común “interpretar la diversidad de los procesos sociales [...] como resultado de la relación de una trama multicultural”.

En íntima relación con este objetivo, el Diseño para el segundo año (2008) exhibe como particularidad una unidad de contenidos cuyo eje articulador es la “Formación de los entramados socioculturales latinoamericanos”, sus principales nodos problemáticos son: presencia de la multiculturalidad en la vida cotidiana; destrucción y pervivencia en el sistema colonial; identidad y etnicidad; movimientos y luchas actuales de resistencia aborígen en la Argentina; intercambios culturales en el período colonial (p. 166). La presencia de estos singulares contenidos denota, tal vez, un primer intento por superar una concepción del tiempo lineal y por pensar el pasado desde los problemas del presente. Además, contribuyen a desechar los discursos hegemónicos que otrora postulaban la existencia de una Nación eurocéntricamente blanca, occidental y cristiana.

No obstante, todas esas problemáticas históricas vinculadas a los pueblos indígenas de América Latina, según los contenidos disciplinares estipulados, no vuelven a tratarse en profundidad en los años siguientes. Procesos de extrema sensibilidad para los pueblos originarios que habitan en el actual territorio de Argentina, tales como el exterminio y la relocalización forzada que sufrieron en el último cuarto del siglo XIX, son abordados bajo el rotulo de “integración del territorio” (Diseño Curricular, 3° Año: 176).

Otra propuesta de análisis novedosa, presente en la totalidad de los Diseños de la asignatura, es el permanente interjuego de escalas geográficas: local (Argentina), regional (América Latina) y mundial. De este modo, la enseñanza de la Historia busca situarse por fuera de las fronteras nacionales, procurando hacer visible la simultaneidad de los procesos:

En este sentido cabe destacar que las relaciones de dominación y poder, las articulaciones económicas, la circulación de la cultura implican procesos complejos que no pueden reducirse en un esquema analítico. Por lo tanto cada proceso histórico requiere una construcción que dé cuenta de las formas de interrelación entre los procesos

mundiales, latinoamericanos y argentinos (Diseño Curricular 4º Año, 2009: 2-3).

Los Diseños se fundamentan desde marcos historiográficos de gran actualidad¹⁸, donde la crisis de los denominados “macro paradigmas” o “absolutismos científicos” (acaecida a partir de finales de los años 60) es concebida como un punto de reconfiguración de la disciplina, tanto en lo concerniente a su producción como a la divulgación científica.

En el marco del desarrollo de la nueva historia social, este diseño formula un replanteo de los grandes relatos, tales como el retorno a la escena histórica de los sujetos como actores que tienen capacidad de incidir en la vida social; o el retorno de la narrativa histórica sobre las simplificaciones que emergieron de los grandes marcos explicativos. Tras décadas de historia colectiva, anónima, sin personajes reconocibles, con objetos de conocimiento contruidos con series estadísticas y que no son inmediatamente perceptibles o evidentes, se había convertido el referente histórico en un dato extraño, desprovisto de carnalidad. La nueva historia social fue devolviendo el protagonismo a los sujetos visibles, a los que les sucede algo, que se enfrentan a las restricciones y los límites de su propio tiempo, a sujetos que tienen ideas. Ahora bien, la vuelta del individuo no es en este caso la mera recuperación del modelo tradicional, la del gran soldado o el del gobernante ejemplar (Ibídem: 1).

Sin embargo, estos enunciados fundamentales exhiben una notoria inconsistencia con los criterios establecidos para la selección de contenidos disciplinares que ya continúan predominando, como otrora, los hechos políticos y la postulada “vuelta del individuo” permanece invisibilizada. Esto se traduce desde el punto de vista pedagógico en una Historia enseñada que continúa ocultando las múltiples facetas en las que se desenvuelven hombres y mujeres a lo largo de su vida (activismo

18 El Diseño Curricular para el 5º Año presenta un total de cinco unidades de contenidos. Como rasgo común, en todas ellas se observa una relación contradictoria entre los fundamentos historiográficos enunciados en la parte introductoria y los contenidos disciplinares seleccionados.

político, sexualidad, esferas de interacción cultural, mundo del trabajo, rivalidades y antagonismos, etc.). Este ocultamiento contribuye al desvanecimiento de uno de los objetivos centrales propuestos para el proceso de aprendizaje de la disciplina: “interpretar la diversidad de los procesos sociales [...] como resultado de la relación de una trama multicultural”. A modo de ejemplificar la citada inconsistencia y la predominancia de los hechos políticos en el curriculum, se enuncian aquí las dos primeras unidades de contenidos para el 5° Año¹⁹:

Unidad 1 Ejes para una mirada general [...]:

- a- La expansión de las empresas multinacionales. La Guerra fría: un mundo con dos sistemas en confrontación de baja intensidad. China se asoma a la Revolución Socialista.
- b- El Tercer Mundo: Subdesarrollo o en vías de desarrollo. La llamada “Teoría de la Dependencia Latinoamericana”. Revoluciones anti-coloniales y procesos de descolonización.
- c- El legado de los años peronistas. Argentina: sociedad de masas, avances y retrocesos [...].

Unidad 2 El mundo de posguerra. América Latina frente a la crisis de los populismos (hasta mediados de los 60):

- a- Las relaciones entre Estados de Bienestar y clase obrera en los países industrializados de economía de mercado. La Economía Mixta: el rol del Estado en las economías occidentales. Crecimiento económico en Europa Occidental y Japón. Los nudos conflictivos en la posguerra: Berlín y Corea, el fin del stalinismo.
- b- Latinoamérica: cambio de rumbo político y económico. Crecimiento hacia adentro, incremento de inversiones extranjeras y expansión de las empresas multinacionales. Aceleración del crecimiento urbano y migraciones internas. La intervención norteamericana en Guatemala. El Movimiento Nacionalista Revolucionario en Bolivia. La Revolución Cubana: entre un camino latinoamericano hacia el so-

19 El Diseño Curricular para el 5° Año presenta un total de cinco unidades de contenidos. Como rasgo común, en todas ellas se observa una relación contradictoria entre los fundamentos historiográficos enunciados en la parte introductoria y los contenidos disciplinares seleccionados

cialismo y el conflicto entre la URSS y EE.UU. Brasil. Del novovarguismo a las políticas industrialistas.

c- El derrocamiento del Peronismo: El golpe cívico militar de 1955. Las políticas de desperonización. Las semi-democracias con proscripción del peronismo (1955-1966). El Movimiento Obrero. Resistencia e integración, la formación de la burocracia sindical.

El Desarrollismo y la Unión Cívica Radical del Pueblo (Diseño Curricular 5° Año, 2010: 8-11).

Otras problemáticas que gozan de un escaso tratamiento en todos los Diseños son las minorías religiosas y sexuales, los múltiples colectivos migratorios, los sujetos sociales con capacidades especiales, las mujeres y el género, los afrodescendientes, etc., quienes en muchos casos son doble y hasta triplemente oprimidos: por su situación socio/económica, por su orientación u origen étnico-cultural y por su condición de género. Este exíguo abordaje impide que la enseñanza de la Historia se transforme en una herramienta idónea para discutir pública y colectivamente los modelos de sociedad o ciudadanía construidos a lo largo del tiempo.

Este conjunto de “debes y haberes”, de avances limitados y contradictorios (por momentos más enunciativos que reales) presentes en los actuales Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires, ponen de relieve que multiculturalismo, Historia y su enseñanza se encuentran recién en una etapa de acercamiento y amalgamamiento plagada de omisiones que invisibilizan a los grupos sociales que a lo largo del tiempo desafiaron y rivalizaron el orden social y cultural impuesto por “la racionalidad capitalista y occidental”.

Algunas conclusiones

En el presente artículo se examinaron dos tipos particulares de multiculturalismo existentes en América Latina y junto a ello dos proyectos de sociedad completamente diferentes: en primer lugar, el proyecto multicultural del neoliberalismo, caracterizado como un intento de “revolución pasiva” frente a las crecientes movilizaciones; y en segundo lugar, la puesta en marcha de un proyecto político multiculturalista impulsado y gestionado por los integrantes de

los grupos sociales culturalmente oprimidos, colocando la mirada analítica en la singular experiencia de los movimientos indígenas y campesinos de Bolivia. La gesta desplegada por estos actores sociales permite visualizar como horizonte posible el tránsito de un “multiculturalismo formal” a otro realmente existente.

Durante los años 90, Argentina formó parte de los países de la región que adscribieron al proyecto multicultural, de corte indigenista, del capitalismo neoliberal. Sin embargo, a diferencia de otras naciones suramericanas, se admitió un multiculturalismo formal de muy baja intensidad que ocupó un lugar periférico en la agenda política y académica.

La enseñanza de la Historia en la educación media no escapó a ese escenario general. Es un hecho verificable, que los sucesivos planes de estudio para la disciplina fueron incorporando progresivamente un mayor número de categorías multiculturalistas. No obstante, y como problemática central, los actores colectivos de matriz no occidental, al igual que las minorías sexuales y religiosas, las mujeres, las problemáticas de género, los afrodescendientes, etc., continúan hasta el presente prácticamente invisibilizados, siendo sujetos de la historia ausentes en la formación identitaria de jóvenes.

Estas omisiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Historia atentan directamente contra la posibilidad de discutir públicamente, sobre bases científicas actuales, los modelos de sociedad y ciudadanía construidos a lo largo del tiempo. De esta manera queda de manifiesto que multiculturalismo, Historia y su enseñanza se hallan en una etapa inicial de acercamiento plagada de omisiones que ocultan a los grupos sociales que a lo largo de la historia representaron una amenaza contra el orden social y cultural impuesto por “la racionalidad y el progreso capitalista y occidental”.

Finalmente, en la República Argentina el pasaje de un multiculturalismo formal y de baja intensidad hacia otro realmente existente, tal como lo demuestra la experiencia boliviana, sólo será posible en la medida en que tenga lugar una amplia movilización social “desde abajo” con capacidad de imponer en la agenda política y académica toda una serie de demandas tendientes a la distribución igualitaria del poder y de los bienes culturales y materiales.

Bibliografía

- ALBÓ, X. (2008) *Movimientos y poder indígena en Bolivia, Ecuador y Perú*. La Paz, PNUD y CIPCA.
- ASSIES, W. (2006) “El multiculturalismo latinoamericano al inicio del siglo XXI”. En *Programa de Cooperación Internacional. Jornada de “Pueblos Indígenas en América Latina”*, 2005, pp. 1-16. Disponible en: http://www.odg.cat/documents/formacio/24abril_Salvador_Marti.pdf Consulta: diciembre de 2012.
- AA. VV (2012) *Descolonización en Bolivia. Cuatro ejes para comprender el cambio*. La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia. Disponible en: <http://www.rebelion.org/docs/132769.pdf> Consulta: diciembre de 2012.
- AA. VV (2012) *La MAScarada del poder*. Cochabamba, Textos Rebeldes.
- BOCAREJO, D; RESTREPO, E. (2011) Introducción. En *Revista Colombiana de Antropología*, vol. 47, número 2. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-65252011000200001&lng=pt&nrm=iso Consulta: noviembre de 2012.
- BRIONES, C., CAÑUQUEO, L., KROPFF, L. y LEUMAN, M. (2007) “Escenas del multiculturalismo neoliberal. Una proyección desde el Sur”. En *Cultura y neoliberalismo*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 265-299. Disponible en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/grim_cult/Briones-Canuqueno-etc.pdf Consulta: septiembre de 2012.
- DE AMÉZOLA, G. (2005) “Los historiadores proponen cómo cambiar la enseñanza: La reforma educativa argentina en las Fuentes para la Transformación curricular”. En *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, N° 10, Mérida – Venezuela, pp. 67-99.
- DE CERTEAU, M. (1994) *La cultura en plural*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- DEL CASTILLO TRONCOSO, A. (2006) “Reseña de ‘La verdad sobre la historia’ de Joyce Appleby, Lynn Hunt y Margaret Jacob”. En *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México*, número 31, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 156-162. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=94120204008> Consulta: octubre de 2012.
- DOMENECH, E. (2003) “El multiculturalismo en Argentina: ausencias, ambigüedades y acusaciones”. En *Estudios*, número 14, CEA-UNC, pp. 33-47. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Argentina/cea-unc/20121212120345/Domenech1.pdf> Consulta: noviembre de 2012.
- FERNÁNDEZ TERÁN, R. (2009) *Gas, Petróleo e imperialismo*. La Paz, Plural.
- FONTANA, J. (2002) *La Historia de los hombres*. Barcelona, Crítica.
- GARCÍA LINERA, Á. (2006) “Democracia liberal vs democracia comunitaria”. En WALSH, C.; GARCÍA LINERA, Á.; MIGNOLO W., *Interculturalidad, descolonización del Estado y de conocimiento*, Buenos Aires, Del Signo, pp. 71-82.

- _____ (2008) *La potencia plebeya. Acción colectiva e identidades indígenas, obreras y populares en Bolivia*. Buenos Aires, CLACSO, Prometo libros.
- _____ (2011) *El "oenegismo", enfermedad infantil del derechismo. (Ó cómo la "reconducción" del actual Proceso de Cambio es restauración neoliberal)*. La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional. Disponible en: <http://www.hidrocarburos-bolivia.com/downloads/el-oenegismo.pdf> Consulta: noviembre de 2011.
- GUTIÉRREZ ESCOBAR, L. M. (2010) "Desafiando la gobermentalidad neoliberal: el levantamiento de octubre en El Alto, Bolivia. En HERNÁNDEZ, J. L.; ARMIDA, M. G. y BARTOLINI, A. (Coord.) *Bolivia. Conflicto y cambio social (1985-2009)*. Buenos Aires, Editorial Newen Mapu, pp. 51-90.
- HALE, C. (2002) *¿Puede el multiculturalismo ser una amenaza? Gobernanza, derechos culturales y política de identidad en Guatemala*. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/64717260/Hale-Amenaza-El-Multiculturalismo> Consulta: febrero de 2013.
- HEIMBERG, C. (2005) "La alteridad y el multiculturalismo en el seno de la historia enseñada". Almería (España): Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/heimberg.pdf> Consulta: febrero de 2013.
- HERNÁNDEZ, J. L. (2010) "Sujeto, poder y transformación social en la historia reciente de Bolivia". En HERNÁNDEZ, J. L.; ARMIDA, M. G. y BARTOLINI, A., Op. Cit., pp. 15-34.
- HERNÁNDEZ-REYNA, M. (2007) "Sobre los sentidos de 'Multiculturalismo' e 'Interculturalismo'". En *Ra Ximhai*, año/volumen 3, número 002. Universidad Autónoma indígena de México, pp. 429-442. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/461/46130212.pdf> Consulta: enero de 2013.
- RAUBER, I. (2010) *Revoluciones desde abajo. Gobiernos populares y cambio social en Latinoamérica*. Buenos Aires, Peña Lillo, Ediciones Continente.
- STEFANONI, P. (2010) *Qué hacer con los indios... Y otros traumas irresueltos de la cotidianidad*. La Paz, Plural.
- TURPO CHOQUEHUANCA, A. (2011) *La descolonización: Hito histórico y político para la construcción de la sociedad comunitaria pluricultural del siglo XXI*. El Alto-La Paz: Dominique Picard.
- VILLALBA, S. (2012) "Constituciones multiculturales en América del Sur. Argentina, Brasil, Colombia, Paraguay y Venezuela". Disponible en: <http://campus.usal.es/~acpa/sites/default/files/CONSTITUCIONES%20MULTICULTURALES%20EN%20AMERICA%20DEL%20SUR.pdf> Consulta: febrero de 2013.
- WALLERSTEIN, I. (Coord.) (2006) *Abrir las ciencias sociales*. Madrid, Siglo XXI editores.
- ŽIŽEK, S. (1998) "Multiculturalismo, o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En JAMESON, F.; ŽIŽEK, S., *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires, Paidós, pp. 137-188.

Patricio Grande: Profesor en Historia (UNLu), Maestrando en Ciencias Sociales (UNLu). Docente auxiliar, Universidad Nacional de Luján, Dpto. de Educación, División Técnico-Pedagógica, Área: Didácticas Específicas. patriciogrande@yahoo.com.ar

Comentarios de Libros



Educación y lucha de clases

Aníbal Ponce. Estudio introductorio a cargo de Cinthia Wanschelbaum. Buenos Aires, Ediciones Luxemburg, 2014. Páginas 294.

Nuria Giniger

Aceptado Septiembre 2014

¿Cuál es la importancia de la reedición de **Educación y Lucha de clases**, de Aníbal Ponce? En el año 1937, Aníbal Ponce publica por primera vez su lúcido análisis sobre la educación, la historia, el capitalismo y el socialismo. Aníbal Ponce fue un comunista argentino, que nació en 1898 y murió en 1938, y escribió este libro producto del debate en diferentes clases, conferencias y charlas llevadas adelante en el primer lustro de la década del 30.

Pero esta reedición tiene un *plus*, que es el estudio introductorio realizado por la Dra. Cinthia Wanschelbaum, que prologa el trabajo de Ponce. Y es muy interesante esta suerte de introducción, pues la autora elabora su análisis, bajo la premisa de que Aníbal Ponce fue un intelectual escondido y –por qué no– negado y tergiversado en las carreras de Ciencias de la Educación y Profesorados, al menos en los últimos cuarenta años, en nuestro país. Esta es la inquietud que moviliza el trabajo introductorio y que le permite a la autora componer un análisis que, recorriendo los porqués de este ocultamiento, desmenuza “una de las obras más importantes del pensamiento argentino revolucionario” (p. 13).

En la introducción que antecede a la obra de Ponce, se realiza un recorrido sobre la vida y obra del marxista argentino, que permite situarlo históricamente, tanto en el debate de ideas de su tiempo, como en su propia experiencia personal; en el pasaje de su praxis científicista y positivista (de la mano de José Ingenieros), a la “humanista proletaria” del marxismo y su incorporación como intelectual orgánico del Partido Comunista Argentino. En este proceso, su actividad y compromiso se

hacen explícitos y participa muy fervorosamente de la lucha antifascista, en sus tareas como docente, como intelectual y como militante. Esta lucha lo obliga a exiliarse en México, en el año 1937, en donde murió al año siguiente, producto de un ridículo accidente automovilístico. “La muerte de Aníbal Ponce tendrá ya para siempre el dolorido encanto de una sinfonía inacabada” (Marinello, citado en *op. cit.*: 23).

Como se plantea en el estudio introductorio, esta obra de Aníbal Ponce fue producida en el contexto en el cual la Internacional Comunista (IC) había adoptado la estrategia de “clase contra clase”, que partía del análisis del capitalismo en crisis. Esto implicaba que la burguesía estaba jugando un rol reaccionario, y caracterizaba a la socialdemocracia como socialfascista. En este marco, la estrategia era proletarizar y movilizar a las masas obreras. En nuestro país particularmente, la dictadura del general Uriburu era caracterizada como *pro-yanqui* y fascista.

En ese contexto, empapado por estos debates y coherente con la estrategia de la IC, Aníbal Ponce escribe este libro. En él sostuvo con gran inteligencia que el proceso educativo en el capitalismo era conducido por las clases dominantes y que por tanto, solo se podía pensar en una “educación nueva” en el Socialismo. Como postula la Dra. Wanschelbaum,

Educación y lucha de clases es una obra total y breve que, a través de un riguroso y exhaustivo análisis, postula a la educación como un “procedimiento” de dirección de las clases dominantes hacia las clases oprimidas, y que reivindica que sólo en una sociedad nueva, sin clases, es posible pensar y crear una educación nueva. Ponce realizó un profundo y crítico estudio sobre la historia y la realidad social (educativa), para luego invocar a la revolución como la transformación radical necesaria. Este es, sintéticamente expresado, el contenido y la conclusión a la que llegó en la obra (p. 10).

Educación y lucha de clases es un libro que pone en evidencia, a través de un análisis histórico (europeo), el vínculo inescindible entre la educación y la política: la historia como lucha de clases implica que también la educación

debe ser entendida como un proceso complejo de disputa entre clases, y que las clases dominantes, en tanto dirigen el rumbo de la sociedad en su conjunto, también dirigen el de la educación, como parte del proceso social total.

Es así que Aníbal Ponce despliega a lo largo de ocho capítulos, las transformaciones históricas de la educación, vistas desde un enfoque marxista. Para ello, el autor toma como modelo “El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado”, escrita por Federico Engels, en 1884, y establece el mismo recorrido socio-histórico para explicar que la educación “no es ni natural, ni esencial, ni desinteresada. Todo lo contrario” (p. 79), es una construcción propia de las relaciones de fuerzas entre clases sociales.

Los capítulos que componen esta obra son: La educación en la comunidad primitiva; La educación del hombre antiguo (primera y segunda parte); La educación del hombre feudal; La educación del hombre burgués (primera y segunda parte); y La “nueva educación” (primera y segunda parte). Este trabajo de análisis histórico termina con una proclama política, alzando la bandera del Hombre Nuevo, en el socialismo. Esto explica por qué formó parte de los insumos que el Che tuvo para formular su profundo humanismo revolucionario. Como se dice en el estudio introductorio, Ponce iba en la mochila del Che.

En el trabajo que introduce al texto de Ponce, se da cuenta de las críticas que se le fueron haciendo, durante la segunda mitad del siglo XX (hasta su ocultamiento). Algunas de las críticas y cuestionamientos pueden ser pertinentes; otras definitivamente están hechas con saña. Wanschelbaum brillantemente pone en sintonía los debates y los enmarca en como discusiones político-educativas, rescatando el sentido crítico del texto:

Ponce nos invitó a develar lo que existe detrás de la historia oficial, a desnaturalizar nuestro pensamiento pedagógico hegemonizado por la idea de que educación es igual a escuela, y que esa escuela naturalmente es la misma para todos. Nos convocó a revelar el pensamiento burgués que disimula las desigualdades bajo la máscara de que todos somos iguales ante la ley. Nos habló, antes que muchos otros pedagogos, de la capciosa neutralidad escolar

que disimula fundamentos y defiende intereses, sustrayendo a los niños de la realidad social (p. 79).

La lectura de este libro –por suerte– imperfecto, comprendiendo quién es su autor y por qué y en qué contexto lo escribió, es un pendiente en aquellos que nos formamos en ciencias sociales en *períodos de ocultamiento* y nos permite formularnos nuevas preguntas e interrogantes. Pero sobre todo, nos ayuda a recuperar, afianzar y fortalecer el sentido revolucionario que lo atraviesa.

Nuria Giniger: Investigadora CONICET. CEIL-CONICET. Docente UBA. UBACYT: “Empresas y sindicatos: consolidación hegemónica en los espacios de producción y extra-productivos”. Código. 20020120100034. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. PICT 2010 Bicentenario –0865–: Hegemonía empresarial y estrategias de disciplinamiento laboral: disputas dentro y fuera de las fábricas. Agencia Nacional de Promoción Científica-Técnica. PIP CONICET 112 20120100194 (programación 2013-15) Hegemonía empresarial y accionar político gremial. Disputas en los espacios de trabajo y en los territorios de emplazamiento fabriles. nur_ines@yahoo.com.ar

La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?

Monica Pini, Stella Maris Más Rocha, Jorge Gorostiaga, César Tello, Gabriel Asprella (coordinadores). Aique, Buenos Aires, 2013. 252 páginas.

Sonia Marcela Szilak
Aceptado Setiembre 2014

La educación secundaria, en la última década, ha sido foco de atención de las políticas educativas a partir de regulaciones que extienden la obligatoriedad escolar. Desde la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, el Consejo Federal de Educación emite normativa que se propone adecuar la escuela secundaria a las características socio-culturales de los adolescentes y jóvenes que se incorporarían al nivel. Esta situación genera debates y reflexiones desde distintas posiciones teóricas, acerca de la diversificación de la organización de la escuela secundaria. En este sentido, el libro “La educación secundaria ¿Modelo en (re)construcción?” aporta al debate actual sobre la obligatoriedad del nivel y sus implicancias socio-educativas, a través de diferentes perspectivas de análisis que contribuyen a la generación de conocimiento específico sobre las políticas educativas.

La sugestiva pregunta del título del libro nos invita al debate, no cercena el tema dando una respuesta acabada sino que lo abre generando nuevos interrogantes. Nos invita a cuestionar el carácter que adquieren las políticas educativas vigentes, así como a pensar las continuidades y rupturas con décadas precedentes, nos alienta a preguntar acerca de las limitaciones y desafíos que se presentan para hacer efectiva la obligatoriedad del nivel.

El libro se divide en tres partes que compilan trabajos desarrollados por docentes e investigadores de las Universidades Nacionales de San Martín y Tres de Febrero. Resulta de la participación de los autores en las *I y II Jornadas de análisis e intercambio: los debates en torno a la escuela secundaria*, desarrolladas en 2010 y 2011. En cada apartado los artículos presentan diferentes miradas sobre el objeto,

resultado de los distintos marcos teóricos y metodológicos que sustentan sus autores.

En la parte I “Definiciones y políticas” se reúnen trabajos que centran la mirada en aspectos generales de la escuela secundaria. En cuanto a las definiciones, el primer artículo¹ aborda la definición de “universalidad” de la escuela secundaria contraponiéndola con la definición de “normalidad”. Esta última se asocia a la selectividad de sus orígenes, es decir la condición de elegido para aquellos que acceden a la escuela secundaria y formarían parte del “normal funcionamiento del orden social vigente”. El autor marca el paso de la “normalidad” a la “universalidad”, destacando las implicancias y desafíos para el nuevo escenario de la escuela. En otro trabajo² se aborda la perspectiva del derecho y del papel del Estado como garante de la educación secundaria en el nuevo marco legal que se inaugura con la Ley de Educación Nacional, en un contexto signado por los altos índices de repitencia, abandono y sobreedad. Ante ello, el autor plantea el desafío que se presenta a la escuela secundaria para contribuir a la formación de la ciudadanía participativa.

La normativa que introduce la obligatoriedad de la enseñanza secundaria no implica, por sí sola, su efectivización, el logro de la igualdad y la reducción de las brechas de acceso a recursos y oportunidades educativas. Aportando a la comprensión sobre las medidas adoptadas por la Nación y las provincias para el logro de los objetivos propuestos, otro artículo³ aborda los avances efectuados por la Nación y las provincias para alcanzar la obligatoriedad e igualdad educativa. Al mismo tiempo el autor señala las limitaciones y obstáculos a remover para superar el panorama nefasto que revela la estadística educativa. Finalmente, en el último artículo⁴ de la primera parte, se identifican las continuidades y rupturas que pueden observarse en las recomendaciones de documentos del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo de la década de 1990 y los posteriores al 2000 para la escuela secundaria.

En la parte II “Instituciones y modelos en debate” se presentan artículos que abordan

1 Autor: Gabriel Asprella.

2 Autor: Norberto Liwski.

3 Autor: Jorge Gorostiaga.

4 Autor: Cesar Tello.

las particularidades del formato organizativo de la escuela secundaria a partir de las reformas educativas recientes. Se señalan desafíos y plantean propuestas que posibiliten la efectiva obligatoriedad del nivel. Destacamos de este conjunto de trabajos que gran parte de ellos analizan el objeto desde una perspectiva socio-histórico-político que permite distinguir rupturas y continuidades, y nos brinda herramientas para pensar el presente.

En este sentido, uno de los trabajos⁵ acerca alternativas organizativas, como las Escuelas de Familia Agrícola y las Escuelas de Reingreso, distinguiéndolas del formato organizativo tradicional. La autora destaca los riesgos que pueden generarse si las alternativas se presentan como espacios para la formación de los “descalificados” y no se constituyen en una “obligación del sistema”. En esta línea de análisis otro artículo⁶ aborda el malestar en la cultura de la escuela secundaria frente a la desigualdad y la injusticia. Las implicancias del currículo para el logro de la inclusión es otro de los aspectos que se abordan en un artículo⁷, cuyo autor resalta el currículo por competencias.

El siguiente trabajo⁸ refiere a la eliminación de las amonestaciones y a su reemplazo por el sistema de convivencia en CABA. Centra el análisis en la producción de normativa y en las mutaciones que se presentan a partir de la coyuntura y los diferentes intereses en juego. Coincidimos con las autoras en que la norma no modifica *per se* las prácticas escolares, pero puede constituirse en un instrumento que instala relaciones de poder y formas de concebir la realidad. Finalmente el último artículo⁹ de esta Segunda Parte aborda los obstáculos y los facilitadores que inciden en la escuela al implementar los cambios impulsados por el “proceso de transformación educativa”.

En la Parte III “Sujetos en situación” se reúnen producciones que enfocan el estudio de la escuela secundaria a través de los sujetos: docentes y estudiantes. Los trabajos destacan la necesidad de reconstruir la idea democrática de autoridad

5 Autora: Myriam Southwell.

6 Autora: Claudia Romero.

7 Autor: Antonio Gutiérrez.

8 Autoras: Stella Maris Mas Rocha, Gabriela Lizzio y Paula Giménez.

9 Autora: María Luján Bertella.

y recuperar el poder de enseñar¹⁰; también nos invitan a pensar y a interrogarnos sobre las tensiones que se presentan en el sistema educativo¹¹. Desde la perspectiva de la “gubernamentalidad”, otra autora¹² se pregunta por las particularidades que adquieren los dispositivos pedagógicos en la sociedad de la empresa, y acerca de los efectos que ésta tiene sobre la escuela. Finalmente, en un contexto signado por las TICs, el último artículo¹³ refiere a la *lectura/navegante* como una aplicación de la lectura que incluye la dimensión interactiva de las pantallas.

Los doce artículos que componen la obra permiten acercarnos a la escuela secundaria desde diferentes perspectivas de análisis. El libro intenta dar respuesta, a través del análisis de distintas dimensiones, a la pregunta que se presenta en el título. Resaltamos como valioso que, no solo aporta líneas para la acción, sino que abre nuevos interrogantes que invitan al debate, la reflexión y el cuestionamiento de las prácticas entre los actores sociales involucrados con la educación y la transformación de la sociedad.

Sonia M. Szilak: Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNLu. Diplomada en Gestión Educativa, FLACSO. Maestranda en Política y Gestión de la Educación, UNLu. Becaria de Investigación, Categoría Perfeccionamiento, UNLu. Docente auxiliar del área de Política Educacional, Departamento de Educación, UNLu. soniaszilak@hotmail.com

10 Autora: Mónica Pini.

11 Autora: Mariana Chavez.

12 Autora: Silvia Grinberg.

13 Autor: Francisco Albarello.

Información Institucional



Normas para la recepción y selección de artículos

CARÁCTER DE LAS PUBLICACIONES.

1. La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero. Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

1.1 Artículos originales e inéditos basados en:

- a)** investigaciones científicas
- b)** actividades de extensión
- c)** experiencia en docencia
- d)** reflexiones sobre un problema o tópico particular.

1.2 Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.

1.3 Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

1.4 La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

2. Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

Pautas para la presentación y selección de artículos

1. La presentación de los artículos deberá ajustarse a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a

publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico. Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico n° 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita
Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita
Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica
Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal
Notas: Arial, cuerpo 10, normal
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.

- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.
 - En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.
 - Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.
 - Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.
- Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

2. Mecanismos para la selección de artículos:

La recepción de los trabajos no implica compromiso de publicación. El Consejo Editorial procederá a la selección de trabajos que cumplan con los criterios formales y de contenido. El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número, debiendo tener en cuenta las evaluaciones.

Las colaboraciones aceptadas se someterán a correcciones de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la Revista implica la aceptación de lo establecido en este Reglamento.

Se comunicará a los autores la aceptación o no de los trabajos en el término máximo de dos meses. Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor, quien deberá contestar dentro de los cinco días si las acepta, en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf

Dirección electrónica

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a: revistapolifonias@yahoo.com.ar

Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

La información correspondientes a los Programas y
Proyectos de Investigación y Extensión vigentes en el
Departamento de Educación a la fecha se encuentra
disponible en Polifonías Año III / Nro. 4

**SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN
E-mail: sipeduc2014@gmail.com
Telefono: 02323-423979/423171 int. 293-297**

Posgrados de la UNLu de interés para educadores

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján en la Orientación Ciencias Sociales y Humanas

Dir.: Liliana Gastrón

Acreditado por CONEAU – Res. 652/05

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Acreditada y Categorizada “A” por CONEAU – Res. 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Marta B. Goldberg

Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 138/10

Maestría en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada “C” por CONEAU – Res. 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género

Dir.: Cecilia Lagunas

Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Recon. Ofic. Provis. y Validez Nac. Título Res. Min. ME N°306/08

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Marta B. Goldberg

Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 148/10

Especialización en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada “C” por CONEAU – Res. 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género
Dir.: Cecilia Lagunas
Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 885/09

Para más información dirigirse a:
Secretaría de Posgrado
Ruta 5 y Avenida Constitución
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207
Email: secposgrado@unlu.edu.ar
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>

Esta edición se terminó de imprimir en Noviembre de 2014 en los
Talleres Gráficos de la Dirección de Publicaciones e Imprenta
de la Universidad Nacional de Luján



DOSSIER “EDUCACIÓN DE ADULTOS”

“EL NIVEL MEDIO DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA PROVINCIA DE NEUQUÉN. DIAGNÓSTICO Y POLÍTICAS ESTATALES” Gustavo Abel Junge

“BACHILLERATOS POPULARES. LOS OBJETIVOS Y EL COLECTIVO DOCENTE DE UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN POPULAR ESCOLAR” María Eugenia Cabrera y Silvia Brusilovsky

“EDUCACIÓN DE ADULTOS. ALGUNAS PERSPECTIVAS Y CONCEPCIONES EN DISPUTA” Jessica Anahí Visotsky

ARTÍCULOS

“LAS PRÁCTICAS DE LA ENSEÑANZA RECREADAS EN LOS ESCENARIOS DE ALTA DISPOSICIÓN TECNOLÓGICA” Mariana Maggio, Carina Lion y María Verónica Perosi

“POR UNA LECTURA POLÍTICA DE LA RELACIÓN CUERPO – EDUCACIÓN – ENSEÑANZA” Raumar Rodríguez Giménez

“EL PENSAMIENTO DE LA SOSPECHA COMO PERSPECTIVA EPISTÉMICA. APORTES DE LAS PERSPECTIVAS POSCOLONIALES Y DECOLONIALES A LOS ESTUDIOS SOCIALES DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA” Martín Chadad

“MULTICULTURALISMO Y ENSEÑANZA DE LA HISTORIA EN LA ARGENTINA CONTEMPORÁNEA: ¿UNA RELACIÓN EN CIERNES?” Patricio Grande

COMENTARIOS DE LIBROS

INFORMACIÓN INSTITUCIONAL