

Espacios en Blanco

Revista de Educación

Espacios en Blanco, Revista de educación (Serie Indagaciones) es una publicación anual del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales que difunde conocimientos académicos y científicos producidos en el campo de las ciencias sociales, particularmente en el área de educación. Procura la generación de un espacio de intercambio mediante el desarrollo de una política editorial que promueve la publicación de artículos originales producto de investigaciones y experiencias educativas de relevancia a nivel nacional, latinoamericano e internacional; además de reseñas de libros, de eventos académicos y de actividades de los miembros del Núcleo. Está dirigido a un público amplio de investigadores, docentes, estudiantes de grado y posgrado, así como a todos aquellos que se preocupan por el mejoramiento de la educación. Está indexada por organismos nacionales y latinoamericanos reconocidos, habiendo sido evaluada desde el año 2002 como nivel superior de excelencia (nivel 1) por el Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT-CONICET de Argentina).

Serie Indagaciones

Nº 25 ~ Junio 2015

NEES - UNCPBA - TANDIL - ARGENTINA

ISSN 1515-9485

ISSN (electrónico) 2313-9927

Espacios en Blanco

Revista de Educación
Serie Indagaciones Nº1, Diciembre 1994
Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)
Facultad de Ciencias Humanas
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco - 7000 - Tandil
Provincia de Buenos Aires – Argentina

Nº 25, Junio 2015
Revista anual del NEES-FCH-UNCPBA
ISSN 1515-9485 - ISSN (electrónico) 2313-9927



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES



INDEXACIONES:

CAICYT - CONICET - LATINDEX - CRIT: MFN 235
ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)
IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa)

CATÁLOGOS:

CIANE, Academia Nacional de Educación, República Argentina.
CAPTEL, Educación a Distancia, Argentina. Catálogo virtual: www.captel.com.ar
CENDIE, Dirección Centro de Documentación e Información Educativa - Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Argentina.
Cátedra Iberoamericana de la Universidad de Islas Baleares:
www.uib.es/catedra_iberoameri-cana/revistas/img/blanco.pdf
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Ministério de Educação. Brasil www.inep.gov.br/
Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, México:
www.sitios.ruv.itesm.mx/portales/.../imagenes/.../RevistasEducacion.pdf
SciELO, Scientific Electronic Library Online: www.scielo.org
CLASE, Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades: www.dgb.unam.mx

DISEÑO DE INTERIOR Y DE TAPA: Natalia Cuchan, Jorgelina Méndez, Juan Suasnábar y Natalia Vuksinic.

SUSCRIPCIÓN:

revistaespaciosenblanco@gmail.com
Revista Espacios en Blanco. Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Campus Universitario – Paraje Arroyo Seco - (7000) Tandil, Buenos Aires, Argentina.

CANJE/PERMUTA/EXCHANGE/ÉCHANGE

“Espacios en Blanco” desea establecer el canje de su revista con revistas similares.
“Espacios en Blanco” tem interesse em estabelecer permuta de sua revista com revistas congêneres.
“Espacios en Blanco” wishes to establish exchange of its periodical with all similar reviews.
“Espacios en Blanco” désire établir l'échange de sa revue avec les revues similaires.
“Espacios en Blanco” desidera stabilire il cambio de la propria rivista con riviste simili.

Hecho el Depósito que marca la Ley 11.723

(c) NEES / TANDIL
Tandil – Argentina

Aparece anualmente. Los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de la Revista. Contacto: e-mail a revistaespaciosenblanco@gmail.com espacios@fch.unicen.edu.ar
Teléfonos (54-249) 4385770 (NEES) – (54-249) 4385750. Tandil, Buenos Aires, Argentina.
www.revistaespaciosenblanco.webs.com

Facebook: www.facebook.com/espaciosenb



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO
DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES**

Rector

Cr. Roberto Tassara

Vicerrector

Ing. Agr. Omar Losardo

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Decana

Prof. Alicia Spinello

Vicedecana

Mgter. María Cecilia Di Marco

NÚCLEO DE ESTUDIOS EDUCACIONALES Y SOCIALES

Directora

Dra. Lucía Beatriz García

Vice-directora

Dra. María Ana Manzione

Espacios en Blanco

CO-DIRECTORA (a/c)

Dra. Renata Giovine

SECRETARIA DE REDACCION

Prof. Mercedes Baldoni

NEES/FCH/UNCBPA

COMITE EDITORIAL

Gabriel Huarte

Hugo Russo

Juan Carlos Pugliese

Lucía Beatriz García

Lydia Albarello

Tomás Landivar

EQUIPO EDITORIAL

Ana Montenegro

Ivana Fernández

Jorgelina Méndez

Juan Suasnábar

María Laura Bianchini

Natalia Correa

Natalia Cuchan

Rosana Corrado

Natalia Vuksinic

CONSEJO ASESOR

Adriana Puiggrós (UBA Argentina)

Agueda Bernardete Bittencourt (UNICAMP Brasil)

Alberto Martínez Boom (UPN Colombia)

Ana María Corti (UNSL Argentina)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada España)

Emilio Tenti (UBA Argentina)

Estela Miranda (UNCórdoba Argentina)

Francisco Beltrán Llavador (Universitat de València España)

François Dubet (CADIS /Université Victor Segalen Bordeaux 2 Francia)

Frank Simon (Universiteit Gent Bélgica)

Gabriela Ossenbach (UNED Madrid España)

Gerardo Bianchetti (UNSA Argentina)

Helen Cowie (Universidad de Surrey Gran Bretaña)

Inés Dussel (CINVESTAV-IPN México)

José Antonio Castorina (UBA Argentina)

María Alejandra Corbalán (UNCPBA)

Mariano Narodowski (UTDT Argentina)

Mario Carretero (FLACSO Argentina)

Ricardo Baquero (UNQ Argentina)

Revisión y traducción al portugués

Margarita Sgró

Asistencia técnica

Augusto Hidalgo

Summary

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

Dossier N°25 II – Academical journal on education

Presentation by

Mercedes Baldoni.....	15
<i>Academic journals in the Argentine field of education: An analysis of the 2001-2013 period</i>	
Jorge Gorostiaga.....	21
<i>Scientific policies, institutional practices and forms of dissemination in Argentina. The "Espacios en Blanco" case.</i>	
Renata Giovine.....	41
<i>Argentinian scientific and educational journals in the digital era: Open Access policies</i>	
Juan Suasnábar, Jorgelina Méndez and Natalia Cuchan.....	59
<i>Academic Journals on Education: where we go to...</i>	
Agueda Bittencourt.....	77

Dossier N°25 II - Childhood and education

Presentation by

Lydia Albarello y María Ana Manzione.....	97
<i>Childhood and education: thinking the educational relationship</i>	
Pablo Martinis.....	105
<i>Rethinking early childhood voices in a global era</i>	
Ana Ancheta Arrabal.....	127
<i>Latin American childhood(s), between social and educational</i>	
Patricia Redondo.....	153
<i>Speeches about games and childhood: Diffusion notes about modern narrative</i>	
Yeimy Cárdenas.....	173
<i>Ethnography with children: educational opportunities for researchers</i>	
Diana Milstein.....	193
<i>The school and the future of Scholé: a preliminary dialogue</i>	
Walter O. Kohan and David Kennedy.....	213

Articles

The normative postulates of education research

François Dubet.....	229
<i>High School students' perception of motivation towards Physical Education in Ñuble's estate, Bío-Bío, Chile</i>	

Pedro Rodrigo Sandoval Rubilar, Francisco Rodríguez Alveal and Samuel Pérez Norambuena.....	251
<i>Work in educational discourse. Contributions to the social economy from social communication</i>	
Rosana E. Sosa.....	271
<i>Intercultural, Second Language Acquisition and Children`s Television</i>	
J. F. Bhaszar and Leonor Casas.....	305
<i>Education for the ¿development? The modernization and development sophistry within global designs</i>	
Oscar Orlando Espinel Bernal.....	333
<i>Research on construction of citizenship in Argentina secondary school: trends and categories in investigations in the last decade (2002-2012)</i>	
Pedro Núñez and Sebastián Fuente.....	351
<i>Problems in school learning on educational research. A critical analysis.</i>	
José Antonio Castorina.....	373
Young researchers	
<i>Basic Primary Education Institutions of Tandil, Practices between the Irregular Situation Paradigm and the Promotion and Protection of Children's Rights Paradigm</i>	
Marcela Leivas.....	393
NEES	417

Índice

Editorial	9
Dossier N°25 I – Publicaciones académicas en educación	
<i>Presentación</i>	
Mercedes Baldoni.....	15
<i>Las revistas académicas del campo argentino de la educación: Un análisis del período 2001-2013</i>	
Jorge Gorostiaga.....	21
<i>Políticas científicas, prácticas institucionales y formas de divulgación en Argentina. El caso de la Revista Espacios en Blanco</i>	
Renata Giovine.....	41
<i>Publicaciones científicas y educativas argentinas en la era digital: las políticas de Acceso Abierto</i>	
Juan Suasnábar, Jorgelina Méndez y Natalia Cuchan.....	59
<i>Revistas Acadêmicas em Educação: por onde vamos...</i>	
Agueda Bittencourt.....	77
Dossier N°25 II - Infancia y Educación	
<i>Presentación</i>	
Lydia Albarello y María Ana.....	97
<i>Infancia y educación: pensar la relación educativa</i>	
Pablo Martinis.....	105
<i>Repensando las voces de la primera infancia en la era global</i>	
Ana Ancheta Arrabal.....	127
<i>Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo</i>	
Patricia Redondo.....	153
<i>Discursos acerca del juego y la infancia: apuntes sobre la difusión de una narra- tiva moderna (Colombia 1930-1950)</i>	
Yeimy Cárdenas.....	173
<i>Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores</i>	
Diana Milstein.....	193
<i>La escuela y el futuro de la Scholé: un diálogo preliminar</i>	
Walter O. Kohan y David Kennedy.....	213
Artículos	
<i>Los postulados normativos de la investigación en educación</i>	
François Dubet.....	229

<i>Percepción del clima motivacional de la clase de educación física, en estudiantes de enseñanza media perteneciente a una comuna de la provincia de Ñuble, región del Bío-Bío, Chile</i>	
Pedro Rodrigo Sandoval Rubilar, Francisco Rodríguez Alveal y Samuel Pérez Norambuena.....	251
<i>El trabajo en el discurso educativo. Aportes a la economía social desde la comunicación social</i>	
Rosana E. Sosa.....	271
<i>Interculturalidad, Adquisición de Segundas Lenguas y Televisión Infantil</i>	
J. F. Bhaszar y Leonor Casas.....	305
<i>Educación para el ¿desarrollo? El sofisma de la modernización y el desarrollo dentro de los diseños globales</i>	
Oscar Orlando Espinel Bernal.....	333
<i>Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)</i>	
Pedro Núñez y Sebastián Fuente.....	351
<i>Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico.</i>	
José Antonio Castorina.....	373

Jóvenes investigadores

<i>Instituciones de educación primaria básica de Tandil, prácticas entre el paradigma de la situación irregular y la promoción y protección de los Derechos del Niño.</i>	
Marcela Leivas.....	393

NEES: Fichas Técnicas.....	417
Publicaciones anteriores.....	419
Normas para la presentación de trabajos.....	421

Homenaje a Ovide Menin (1927-2015)

*Fernando Avendaño**

El 3 de enero de este año falleció el Dr. Ovide Menin, a los 87 años. Muchas veces la vida nos regala la presencia de un ser irrepitible, la presencia de "gente que es así, tan necesaria", como dice Hamlet Lima Quintana. Vayan estas palabras como homenaje a nuestro necesario Ovide.

Se formó como maestro en la Escuela Normal de Coronda e integró el destacado grupo de los primeros graduados de la carrera de Psicología de la entonces Universidad Nacional del Litoral. Desarrolló su labor docente a través de su aguda y productiva crítica, no sólo en nuestro país sino también en Chile, Costa Rica y Canadá.

Fue declarado *Ciudadano distinguido* por el Concejo Municipal de Rosario, en reconocimiento de su labor académica centrada en una educación popular y democrática; nombrado *Maestro de la vida* en 2008 por el Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, donde ocupó el cargo de Director Nacional de Enseñanza Superior, durante la gestión del ex presidente Ricardo Alfonsín; maestro y director de distintos niveles de la enseñanza, institutos de investigación así como programas y proyectos de trascendencia nacional e internacional; destacado en el ámbito de la psicología de la educación. En 2002 fue distinguido como *Doctor Honoris Causa* por la Universidad Nacional de Rosario.

Se contó entre los protagonistas de la construcción de una nueva disciplina, la Pedagogía Universitaria impulsada en los años 60 en el marco de procesos de modernización institucional. Desde una perspectiva que cuestionaba las estructuras atrasadas, injustas y dependientes en América Latina, pensaba que las universidades tenían que ser motores de desarrollo y se interrogaba por el aporte que esta nueva disciplina podía efectuar para perfilar una institución

* Doctor en Humanidades y Artes (mención Ciencias de la Educación). Profesor titular ordinario del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR.
E-mail: autor1@arnet.com.ar

transformadora. Comprometido en la búsqueda de respuestas, esbozó las líneas sobre las cuales podía desarrollarse un enfoque pedagógico de este nivel de la enseñanza asignando a la Pedagogía Universitaria la función específica de dilucidar el sentido educativo de las clásicas funciones de docencia, investigación y extensión.

En 1987 impulsó desde el Ministerio de Educación de la Nación una reformulación del currículum de la formación de maestros a través del proyecto denominado Maestros de Enseñanza Básica (MEB) que se extendió como experiencia piloto a 60 institutos del país, produjo dos promociones de egresados y fue cancelado abruptamente en 1990. Esta experiencia resultó impactante para la formación de los maestros pues se fundaba en principios que años más tarde atravesarían todos los discursos pedagógicos progresistas: regionalización del currículum, acercamiento entre teoría y práctica, abordaje interdisciplinario de los contenidos y una concepción del aprendizaje basado en la significación y la resolución de problemas. Además, se trabajó sobre una nueva forma de organización institucional centrada en la participación de los alumnos, que hasta ese momento estaba restringida.

Era sencillo en el trato, dialogante, reflexivo y elegante en la expresión; siempre amable, querido por sus amigos, respetado por los colegas. Sin embargo, no fue de palabras a medias, ni entredichas; sabía decir sus verdades con valentía, sin temer consecuencias. Eso lo llevó, muchas veces, a ser políticamente incorrecto.

Sus numerosas publicaciones han sido reconocidas a nivel nacional e internacional. Sería imperdonable olvidar que, además de un intelectual, fue un hombre de letras sensible, inquieto, inteligente, con una vocación poética profunda. Huérfanas quedaron "Filomena" y "Rosa Pirosa" que, sin duda, estarán extrañando a quien las escribiera.

Su nombre sugiere, para todos quienes lo conocimos, muchos recuerdos, muchos calificativos, pero quiero destacar muy especialmente uno: MAESTRO.

Maestro no es sólo quien enseña, sino quien lo hace con el ejemplo, con ese estilo tan personal para pelear el día a día por las propias convicciones, aún a costa de su propio sufrimiento. Y ese fue Ovide: un maestro.

Ésa era la madera de este republicano combatiente de la vida, que sufrió persecución, cárcel y exilio, cesanteado por las dictaduras militares en 1968 y 1976, siempre luchando, en más de 60 años de labor docente, por un mundo más humano y fraternal, a contracorriente de la historia.

Ése también fue Ovide: alguien a quien nada de lo humano le fue ajeno, según palabras de Terencio.

César Vallejo decía: "no es grato morir, Señor, si en la vida nada se deja y en la muerte ya nada es posible". Ovide deja, y mucho. A sus amigos nos queda un hueco, tanto en los aspectos emotivos de la nostalgia y el afecto, como en los de la vida profesional. Pero su gravitación personal perdurará, sin duda, pues más allá de su muerte corporal queda nuestra memoria y más allá de nuestra memoria quedan la trascendencia de sus actos, el altruismo de sus hechos, lo creativo de su obra y la ética de sus actitudes. Todo eso es nuestro, de cada uno, y de él también, y contra eso nada puede el olvido. Lo auténtico permanece a pesar del tiempo

Por eso, por sus actos, por sus hechos, por su obra y por sus actitudes, Ovide, Maestro, no ha muerto. Ha pasado por la tierra y la ha dejado cálida por mucho tiempo.

Mercedes Baldoni*

Presentación

En todo proceso de escritura académica son múltiples los factores –cognitivos, situacionales, institucionales, culturales, emocionales, entre otros- que intervienen e incluso lo atraviesan: desarrollar un texto, elaborar una publicación o proyectarse a través de una revista requieren de una serie de pasos y condiciones ineludibles. En el mismo sentido, escribir artículos académicos para un dossier sobre las publicaciones académicas presenta desafíos, presentarlos quizás pueda parecer una tarea más sencilla. Sin embargo, ningún docente-investigador-escritor se salva de alguna vez enfrentarse con esa página en blanco que interpela, que increpa al sujeto en su conjunto.

Páginas en blanco como las que poseía esta publicación en sus inicios, espacios que se fueron llenando de palabras propias y de otros actores que se acercaban o eran invitados a acercarse, haciéndolo con entusiasmo. Aquellos inicios recordados el año pasado con la realización del *I Encuentro Internacional de Educación – Espacios de investigación y divulgación* por la conmemoración de los veinte años de *Espacios en Blanco*, donde se abrieron espacios de intercambio, de pensamiento, de experiencia que dieron lugar a múltiples problemáticas a ser pensadas. Un recordatorio que hoy queremos actualizar recuperando la historia, entendida como recorrido o trayectoria, de esta publicación con el Dossier I titulado *Publicaciones académicas en educación*.

En este mismo sentido se diseñó la tapa de este número de la Revista. Quizá los lectores más avezados habrán advertido que la parte superior de la portada posee un recuadro que se interrumpe a partir de la mitad donde el color se asoma tímidamente para culminar con un dibujo que simboliza, de alguna manera, el contenido del Dossier II: *Infancia y Educación*. Desde el comienzo este ejemplar representa un recorrido por la historia de la Revista, muestra cómo

el diseño también ha sufrido modificaciones desde aquella tapa “en blanco” con un recuadro que mostraba cierta austeridad, espacio a ser llenado, seriedad por su contenido y simpleza desde el diseño. Se trata de una tapa que demuestra la transición encarnando todos los cambios que han pasado en estos veinte años, desde el primer formato hasta el último. Dichos cambios se originaron a partir de la participación de actores del ámbito académico, como quienes integraron e integramos todo el equipo de trabajo de la Revista, pero también del ámbito especializado porque hubo editoriales con las que nos vinculábamos que proponían nuevos diseños, más atractivos y llamativos para una publicación de la época. De esa manera, además de contar en algunos momentos con presupuestos más acordes, fueron apareciendo nuevas propuestas en el diseño tanto de tapa como del interior de la publicación.

En homenaje a esta historia, nuestra historia, esta edición del vigésimo aniversario de la revista *Espacios en Blanco* incluye dos dossiers por tratarse de un número especial. El primero de ellos que presentamos aquí –*Publicaciones académicas en educación*– pretende hacer un rastreo de la evolución y del estado actual de las publicaciones científico-académicas en el campo de la educación en la Argentina, con una referencia particular a esta revista y a las revistas académicas de educación en Brasil.

En el artículo que abre el dossier **Las revistas académicas del campo argentino de la educación: un análisis del período 2001-2013**, Jorge Gorostiaga realiza un pormenorizado análisis de la situación de las revistas académicas en el período mencionado, entendiendo que ellas ocupan un lugar importante en la estructura de poder de todo campo de conocimiento, así como en la dinámica y la propia conformación de las disciplinas científicas. La difusión de conocimientos a nivel mundial se ha expandido gracias a las nuevas tecnologías, sin embargo, el autor manifiesta que a nivel local siguen teniendo un espacio preponderante las revistas editadas a nivel nacional. Así es como recupera, a modo de introducción, los orígenes de las revistas académicas referidas a la educación que se editaron en la Argentina, marcando el progreso producido a partir, entre otros motivos, de las reformas educativas y del

desarrollo de la investigación de los años 90 en adelante, para centrarse luego en el período a analizar, 2001-2013.

Tomando como base de datos los registros en páginas web de universidades y catálogos internacionales para la identificación de las revistas académicas en educación, el autor dividió su artículo en tres partes. En la primera de ellas describe las características generales de las publicaciones deteniéndose en las agencias editoras, la distribución regional, la fecha de aparición, la frecuencia y su regularidad. En este apartado se presentan datos sobre las instituciones que participan en la edición de estas revistas, se identifican regiones donde se concentra la distribución, así como se comienza a mostrar la dificultad de sostener la frecuencia en las revistas de educación a nivel nacional y las nuevas tendencias de especialización y la digitalización de las revistas con su consecuente acceso abierto. En la segunda parte se dedica a individualizar las revistas con mayor frecuencia con el propósito de describir su estructura, la orientación temática y su indexación en bases de datos nacionales, regionales o internacionales, otra de las tendencias actuales de las revistas académicas. Finalmente, en la tercera parte analiza de qué manera interviene cada revista al interior del campo de conocimiento, tanto a nivel nacional como internacional, a partir de los patrones de autoría de artículos. Este artículo se constituye en un texto de lectura obligada para quienes requieran información detallada sobre las revistas académicas argentinas entre 2001 y 2013 dado que presenta un análisis completo y exhaustivo en la materia, al tiempo que resalta los avances producidos en los últimos años.

El artículo **Políticas científicas, prácticas institucionales y formas de divulgación en Argentina. El caso de la Revista Espacios en Blanco** propuesto por Renata Giovine –actual codirectora a cargo de la revista- plantea la reflexión sobre el surgimiento de esta publicación poniéndola en diálogo con las políticas del campo científico-académico de la educación. Comienza dicha reflexión presentando las características de las vinculaciones que estructuran a dicho campo como punto de partida para dar cuenta del origen de las revistas académicas en la Argentina, vinculado a la instauración de los sistemas de

instrucción pública. Realiza un recorrido desde aquellos inicios hasta la actualidad marcando algunas continuidades y rupturas hasta llegar a la aparición de *Espacios en Blanco*, como parte de un proceso de mayor institucionalización de la producción de conocimientos en educación, de cambios en el desarrollo de la investigación –particularmente en las ciencias sociales y el campo educativo- y de profundización de la democratización del conocimiento. En forma continua la autora establece un paralelismo entre las transformaciones a nivel nacional en las políticas científico-académicas con el proceso de cambio de la Revista –al igual que otras de la región- que fue “adecuándose” a las normas estandarizadas de producción y divulgación científica a nivel internacional. Sin embargo, también advierte con una postura crítica sobre las consecuencias que los desarrollos heterogéneos y aquellas nuevas pautas generan, fundamentalmente, en las disciplinas “menos consolidadas” como son las ciencias sociales y humanidades. Es por ello que expresa la necesidad de mayor apoyo a las publicaciones científicas periódicas en el campo de la educación, de una mayor relación entre “lo producido, lo divulgado y los ámbitos de decisión político-educativo, los espacios escolares” y advierte sobre los criterios de evaluación de dichas publicaciones, ya que propician una mayor divulgación pero también pueden avasallar la identidad que cada publicación ha construido a lo largo de su trayectoria.

Publicaciones científicas y educativas argentinas en la real digital: las políticas de Acceso Abierto es el nombre que Juan Suasnábar, Natalia Cuchan y Jorgelina Méndez han elegido para el tercer artículo del dossier. En él abordan “las posibilidades de democratización del conocimiento” y sus desafíos, a partir de los avances en las tecnologías de la información y la comunicación, y su vinculación con la actividad científica. En el primer apartado realizan un recorrido por los distintos circuitos de producción y divulgación científica y el cambio en las modalidades que han adoptado durante el siglo pasado, marcando la aparición de las nuevas tecnologías como el hito que dio lugar al “movimiento de *acceso abierto y libre* a la difusión y publicación de conocimientos”, desarrollando sus particularidades y las políticas llevadas a cabo

en la región latinoamericana, en especial las normas dictadas en la Argentina como es el caso de la creación del Sistema Nacional de Repositorios Digitales. Resaltan la necesidad de no confundir este movimiento con un cambio de formato papel a formato digital, señalando que es parte de una filosofía adoptada para la producción, validación y circulación de todo tipo de producciones y que tampoco debe confundirse con accesos de tipo ilegal. A partir de dichos señalamientos describen los tipos de licencias y las modalidades de *Acceso Abierto*. En la segunda parte del artículo los autores se introducen en el campo de las revistas educativas argentinas en relación con estos formatos digitales para enumerar las plataformas con que cuentan las publicaciones que desean incorporarse en el mundo de divulgación digital, destacando sus posibilidades e identificando algunas de las revistas académicas argentinas que aparecen en dichos espacios. Finalmente, recuperan la esperanza de democratizar el conocimiento a través de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, mostrando los desafíos que la revista *Espacios en Blanco* ha enfrentado al someterse a los sistemas de evaluación establecidos a nivel nacional y latinoamericano y al incorporarse a *Scielo Argentina*, desafíos que seguirá sorteando no sin los debates necesarios en el establecimiento de políticas editoriales para el futuro.

Hemos dejado para finalizar el dossier el artículo de Agueda Bernardete Bittencourt titulado **Revistas Acadêmicas em Educação: para onde vão....** El texto que nos propone la autora es actual a la vez que se remonta a tiempos pasados, a su trayectoria académica, a su paso por distintas funciones en el campo de la educación y hasta su niñez donde comenzó a relacionarse con los libros. A medida que recorre esos momentos vividos en distintas instituciones brasileras se pregunta acerca del origen de los problemas de las publicaciones, sobre los patrones de evaluación de revistas en educación, sobre el surgimientos de esos mecanismos de control y clasificación. En ese recorrido también se pueden encontrar procesos similares a los mencionados por Gorostiaga, Giovine y Suasnábar, Cuchan y Méndez, tanto en cuanto a las políticas científico-académicas de las instituciones como del tipo de revistas que se producían con

las dificultades y desafíos señalados. Aunque a la autora le interesa particularmente profundizar sobre el tema de la "ola" de evaluación que se produce en América Latina a partir de los '90, la naturalización de términos que provienen de otros campos que no son el educativo, la cuantificación de los artículos y autores, y los efectos que éstos generan. Para explicar y dar respuesta a estas inquietudes se remonta a los orígenes de dicha influencia, plantea las desigualdades producidas entre las publicaciones debido a que algunos campos del conocimiento gozan mejor posicionamiento gracias a su vínculo con los intereses políticos y económicos en juego. De esta manera, las ciencias sociales y el campo de la educación en particular se ve en desventaja en cuanto a la posibilidad de sus publicaciones, sus investigadores son evaluados y también clasificados en base a las revistas donde publican, los organismos establecen puntajes que generalmente son cuantitativos. La autora señala que estos parámetros basados en lo cuantitativo que juegan al momento de las evaluaciones, van en detrimento del trabajo intelectual, colectivo, reflexivo. Asociado a ellos menciona también el factor de impacto, índice que también refleja en números el nivel de citación, sin importar la calidad de la producción. Con un estilo provocador la autora nos interpela e invita a reflexionar sobre las condiciones actuales de divulgación de los conocimientos científicos en el campo de la educación y sus consecuencias en la edición de las revistas académicas.

Para culminar la presentación considero honesto plantear que este texto también se somete a los parámetros y condiciones antes mencionadas, debatidas, cuestionadas y criticadas; entonces, tal como los autores de este dossier lo manifestaron en sus textos, es necesario continuar en este recorrido de desafíos para una democratización del conocimiento científico-académico en educación mediante las revistas especializadas a través de los distintos formatos disponibles y bajo políticas consensuadas.

Las revistas académicas del campo argentino de la educación: Un análisis del período 2001-2013

Academic journals in the Argentine field of education:

An analysis of the 2001-2013 period

*Jorge M. Gorostiaga**

*Mariana Funes***

*Florencia Cueli****

Resumen

Las revistas académicas son un elemento crucial en la conformación y en la dinámica de las disciplinas científicas, a la vez que un componente fundamental de la estructura de poder de los campos de conocimiento. En este artículo analizamos la situación de las revistas académicas del campo educativo en la Argentina desde 2001 a 2013. El artículo se organiza en tres partes: en la primera se presentan algunas características generales (incluyendo ASPEC-tos como las agencias editoras, la distribución regional, la frecuencia, etc.) del total de revistas identificadas. En la segunda sección se analizan los títulos con mayor frecuencia de publicación en términos de estructura, orientación temática e indexación en bases de datos. La última parte expone patrones de autoría de los artículos para establecer en qué medida las revistas se constituyen en canales de intercambio a nivel nacional y con el exterior.

Palabras Clave: revistas académicas; educación; Argentina.

Abstract

Academic journals are a crucial element in the configuration and the dynamics of scientific disciplines, as well as a main component of the power structure of fields of knowledge. This article analyzes the situation of academic journals in the field of education in Argentina from 2001 to 2013. The article is organized in three parts: The first one presents some general features (including aspects such as editing agencies, regional distribution, frequency, etc.) of the whole of journals that were identified. In the second section we analyze the titles with higher publication frequency in terms of structure, thematic orientation, and indexation in data bases. The last part depicts some patterns of articles' authorship in order to establish to what extent journals have become exchange channels at the national level and internationally.

Key words: academic journals; education; Argentina.

*Doctor en Análisis Social y Comparado en Educación. CONICET/Universidad Nacional de San Martín.
E-mail: jorgegoros@gmail.com

**Licenciada en Educación. Universidad Nacional de San Martín.
E-mail: mar.funes30@hotmail.com

***Licenciada en Educación. Universidad Nacional de San Martín.
E-mail: florenciacueli@gmail.com

Introducción

Las revistas académicas son un elemento crucial en la conformación y en la dinámica de las disciplinas científicas tanto a nivel mundial como al interior de cada país, ya que constituyen el medio privilegiado de comunicación de los resultados de investigación y de los desarrollos disciplinares, y tienen un rol fundamental en la estructura de poder de los campos de conocimiento (Guédon, 2011; Schriewer y Keiner, 1997). A la vez, las características de las revistas (su cantidad, calidad, visibilidad y la orientación epistemológica de su contenido) editadas en un determinado espacio geográfico y para una determinada disciplina o área temática expresan, en cierta medida, la influencia de una comunidad académica a nivel nacional e internacional (Palamidessi y Devetac, 2007; Schriewer y Keiner, 1997). Si bien, actualmente, los académicos de cualquier país se mueven en un espacio internacional de difusión de conocimientos, en los que las tecnologías de la información y la comunicación hacen posible publicar con la misma facilidad en medios de otros países y de otros continentes que en el propio, las revistas editadas localmente siguen teniendo un peso muy importante como canal de comunicación para el campo argentino de la educación¹. A nivel global, la investigación educacional es un emprendimiento que tiende a orientarse hacia problemas locales que dependen fuertemente de condiciones y políticas nacionales (Brunner y Salazar, 2009), lo cual genera que, como en otras disciplinas aplicadas (Gómez y Bordons, 1996), las revistas nacionales sean en muchos casos un vehículo más apropiado que las extranjeras para su difusión. Además, para el caso del campo de la educación argentino, estudios previos sugieren que sólo una pequeña parte de la producción académica se canaliza a través de revistas extranjeras (Merodo et al., 2007; Gorostiaga, 2014).

A pesar del antecedente temprano de la revista *Archivos de Ciencias de la Educación*², recién en la década de 1970 comenzaron a desarrollarse, en forma incipiente, las revistas académicas dedicadas a la educación con la aparición de tres títulos editados por centros independientes. No obstante, hasta fines de los ochenta se mantuvo un escenario de un número muy bajo de revistas y de alta discontinuidad. Ese escenario comenzará a transformarse como consecuencia del

crecimiento y la diversificación institucional del campo de producción de conocimientos especializados en educación, enmarcado en un proceso de reforma educativa, de expansión del sistema universitario y de políticas de incentivo y evaluación de la investigación. Así, la década de 1990 marca el surgimiento de 15 nuevas revistas académicas, aunque caracterizadas en general por una baja frecuencia y un ritmo irregular de publicación (Palamidessi y Devetac, op. cit.).

En el período 2001-2013 se mantuvieron algunas tendencias de la década previa: la consolidación de un núcleo estable de docentes universitarios y de mecanismos de incentivos y evaluación del trabajo académico (Marquina, 2012), la expansión de las carreras de posgrado en diversas áreas del conocimiento - incluyendo educación (De la Fare, 2008)- y la creación de nuevas universidades, aunque ahora preponderantemente en el sector estatal. Además, se implementaron políticas que favorecieron el desarrollo de la profesión académica y, concomitantemente, de la investigación educativa. Así, el sector de las universidades públicas -tradicionalmente el principal productor de conocimiento educativo en el país- obtuvo una recomposición presupuestaria y salarial. A su vez, se registró un significativo crecimiento del sistema de ciencia y tecnología con el aumento de subsidios para actividades de investigación y desarrollo tecnológico, la ampliación del número de investigadores y becarios en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), la repatriación de investigadores y la creación del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación.

En este artículo analizamos la situación de las revistas académicas especializadas en educación de la Argentina desde 2001 a 2013³, retomando varias de las cuestiones discutidas en el estudio realizado por Palamidessi y Devetac (op. cit.) referido al período 1990-2001. Por revistas académicas entendemos aquellas que declaran poseer mecanismos de arbitraje o selección en base a criterios científicos para la aceptación de artículos. Se identificaron a través del relevamiento de las páginas web de universidades públicas y privadas así como de las páginas web de bases de revistas como RedALyC y SciELO Argentina. El artículo se organiza en tres partes: en la primera se presentan algunas características generales (incluyendo aspectos como las agencias

editoras, la distribución regional, la frecuencia, etc.) del total de revistas publicadas entre 2001 y 2013. En la segunda sección se analizan los títulos con mayor frecuencia de publicación en términos de estructura, orientación temática e indexación en bases de datos. La última parte expone patrones de autoría de los artículos para establecer en qué medida las revistas se constituyen en canales de intercambio a nivel nacional y con el exterior.

Perfil general de las revistas

Agencia editora y distribución regional

Se identificó, para el período 2001-2013, un total de 37 títulos que aparecen listados en el Cuadro 1 de acuerdo con el tipo de institución que los publica. Un 57% (21) del total fueron editados por universidades nacionales (véase Cuadro 2), el sector que desde la década de 1990 ha liderado la publicación de revistas educativas. Las publicaciones de asociaciones científicas y profesionales y de redes universitarias -impulsadas y sostenidas en su mayoría por universidades nacionales- tienen también un peso importante (22%). Las universidades privadas, por su parte, tienen una presencia débil pero su participación como editoras de revistas académicas en educación es un fenómeno nuevo, que inicia en la década de 2000. Finalmente, debe destacarse que no existen revistas de editoras comerciales.

Cuadro 1 - Revistas argentinas según institución que las publica

UNIVERSIDADES NACIONALES	Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IIICE)	Universidad de Buenos Aires
	Boletín de Antropología y Educación	Universidad de Buenos Aires
	Cuadernos de Educación	Universidad Nacional de Córdoba
	Páginas	Universidad Nacional de Córdoba
	Educación, Lenguaje y Sociedad	Universidad Nacional de La Pampa
	Praxis Educativa	Universidad Nacional de La Pampa
	Archivos de Ciencias de la Educación (4ta época)	Universidad Nacional de La Plata
	Educación Física y Ciencia	Universidad Nacional de La Plata
	Polifonías	Universidad Nacional de Luján
	Revista de Educación	Universidad Nacional de Mar del Plata
	Contextos de Educación	Universidad Nacional de Río Cuarto

Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 25 - Junio 2015 (21-40)

	Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación	Universidad Nacional de Rosario
	Alternativas. Serie Espacios Pedagógicos	Universidad Nacional de San Luis
	Alternativas. Serie Historia y Prácticas Pedagógicas	Universidad Nacional de San Luis
	Revista de Educación en Ciencias Experimentales y Matemática	Universidad Nacional de San Martín
	Revista del Departamento de Ciencias de la Educación / Debates Pedagógicos	Universidad Nacional de Tucumán
	Espacios en Blanco	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
	Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
	Actas Pedagógicas	Universidad Nacional del Comahue
	Pilquen. Sección Psicopedagogía	Universidad Nacional del Comahue
	Itinerarios Educativos	Universidad Nacional del Litoral
REDES UNIVERSITARIAS Y ASOCIACIONES PROFESIONALES Y CIENTÍFICAS	Revista Argentina de Educación	Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE)
	Anuario de Historia de la Educación	Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)
	Revista de Enseñanza de la Física	Asociación de Profesores de Física de la Argentina
	Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología	Red de Universidades Nacionales con Carreras de Informática de Argentina (RedUNCI)
	Premisa	Sociedad Argentina de Educación Matemática (SOAREM)
	Revista Argentina de Educación Superior	Red Argentina de Posgrados en Educación Superior (REDAPES)
	Revista Latinoamericana de Educación Comparada	Sociedad Argentina de Estudios en Educación Comparada (SAECE)
	Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial	Red Universitaria de Educación Especial
UNIV. PRIVADAS	Revista de Política Educativa	Universidad de San Andrés
	Diálogos Pedagógicos	Universidad Católica de Córdoba
	Debate Universitario	Universidad Abierta Interamericana
	KRINEIN	Universidad Católica de Santa Fe
OTRAS AGENCIAS	Revista del IRICE	Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CONICET-UNR)
	Propuesta Educativa	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
	Cuaderno de Pedagogía	Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Rosario
	Pensamiento Universitario	Independiente

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la *distribución regional*⁸, los datos muestran una fuerte concentración de las publicaciones en las zonas centrales del país, en particular la región

Metropolitana (véase Cuadro 2). Por contrapartida, la participación de la región Noroeste es muy poco significativa (una revista, editada por una universidad pública) y la de la Nordeste, nula. Entre las revistas editadas por universidades públicas, las regiones con mayor producción son la Bonaerense, la Centro-Oeste y la Sur.

Cuadro 2: Distribución regional total y por sector institucional

REGIÓN	TOTAL	UNIV. PÚBLICAS	ASOCIACIONES Y REDES	UNIV. PRIVADAS	OTRAS AGENCIAS
Bonaerense	7	6	1	0	0
Metropolitana	11	3	4	2	2
Centro - Este	6	2	1	1	2
Centro - Oeste	6	5	0	1	0
Sur	4	4	0	0	0
Noroeste	1	1	0	0	0
Sin definir	2	0	2	0	0
<i>Total</i>	37	21	8	4	4

Fuente: elaboración propia

Fecha de aparición, frecuencia y regularidad

Uno de los aspectos más notables de las revistas argentinas de educación que circulan en la actualidad es que ninguna de ellas tiene más de 35 años. Del total de revistas que fueron publicadas en el período 2001-2013, tres fueron creadas en la década de 1980 (véase Cuadro 3). Durante la siguiente década fueron establecidas 14 nuevas revistas. En la década de 2000, 12. Y entre 2010 y 2012 se crearon 8 nuevos títulos de educación, lo que podría estar dando cuenta de una aceleración en el ritmo de creación de revistas. La contracara es que, desde 2002, varias de ellas dejaron de publicarse, mientras que existen algunas que no está claro si continúan activas dado que publicaron su último número en 2012. Esto se relaciona con otro rasgo común a muchas de las revistas, como es la irregularidad y el atraso con que se publican los números (se observa en varios casos que números correspondientes a 2013 fueron editados a mediados de 2014). A partir de estos datos puede estimarse que el número actual ronda las 30 revistas activas.

La gran mayoría de las publicaciones tiene una frecuencia teórica anual. La frecuencia teórica, sin embargo, no se corresponde en general con la frecuencia real. El rasgo preponderante en el período estudiado es una fuerte

irregularidad, ya que algunas de las revistas que declaran una periodicidad semestral publicaron para varios años un solo número y casi todas las que son anuales han presentado años en los que no publicaron y/o años en los que publicaron dos números. *Alternativas Serie Espacios Pedagógicos* y *Premisa* (ambas con fuerte regularidad) fueron las únicas publicadas en forma trimestral o cuatrimestral en el período estudiado.

Cuadro 3: Revistas publicadas entre 2001 y 2013 según año de inicio, último año en que se publicó y frecuencia teórica

REVISTA	Inicio	Último año en que se publicó (a diciembre 2014)	Frecuencia teórica
Revista Argentina de Educación	1982	2008	Anual
Revista de Enseñanza de la Física	1986	2014	Semestral
Propuesta Educativa	1989	2014	Anual y, a partir de 2007, semestral
Revista del IRICE	1990	2013	Anual
Debates Pedagógicos / Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*	1990	2013	Anual
Revista del IICE	1992	2013	Anual
Pensamiento Universitario	1993	2013	Anual
Espacios en Blanco	1994	2014	Anual
Educación Física y Ciencia	1995	2014	Anual y, a partir de 2013, semestral
Praxis Educativa	1995	2014	Anual
Anuario de Historia de la Educación	1996	2014	Anual
Alternativas. Serie Espacios Pedagógicos	1996	2010	Trimestral
Actas Pedagógicas	1996	2008	Anual
Cuaderno de Pedagogía	1997	2005	Anual
Alternativas. Serie Historia y Prácticas Pedagógicas	1998	2002	Anual
Contextos de Educación	1998	2014	Anual
Páginas	1999	2004	Anual
Cuadernos de Educación	2000	2014	Bianual y, a partir de 2006, anual
Diálogos Pedagógicos	2003	2014	Semestral
Educación, Lenguaje y Sociedad	2003	2012	Anual
Pilquen. Sección Psicopedagogía	2004	2014	Anual
Premisa	2004	2014	Trimestral
Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación	2005	2013	Anual
KRINEIN	2005	2013	Anual
Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias	2006	2014	Semestral
Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología	2006	2014	Anual y semestral a partir de 2011
Itinerarios Educativos	2006	2013	Anual
Archivos de Ciencias de la Educación (4ta época)	2007	2014	Anual
Revista Argentina de Educación Superior	2008	2014	Anual
Revista de Política Educativa	2009	2013**	Anual
Revista de Educación	2010	2014	Anual
Boletín de Antropología y Educación	2010	2014	Semestral

Revista Latinoamericana de Educación Comparada	2010	2014	Anual
Revista RUEDES. Red Universitaria de Educación Especial	2011	2014	Semestral
Revista de Educación en Ciencias Experimentales y Matemática (2da época)	2011	2012	Anual
Polifonías	2012	2014	Semestral
Debate Universitario	2012	2014	Semestral

* A partir de 2008 la revista incorpora el nombre "Debatos Pedagógicos" y se presenta como la Segunda Época de la Revista del Departamento de Ciencias de la Educación.

** Se integra en 2013 a *Archivos Analíticos de Política Educativa*, revista editada por la Arizona State University (Estados Unidos).

Fuente: elaboración propia.

Nuevas tendencias: especialización y acceso digital abierto

Considerando los títulos de las revistas, puede apreciarse que en los últimos años comienza a predominar la creación de revistas con una especialización mayor que la que era propia de aquellas establecidas en las décadas de 1980 y 1990. De las 13 revistas creadas entre 2006 y 2012, 9 tienen una clara especialización temática, cubriendo una diversidad importante de subdisciplinas y temáticas.

Otra tendencia reciente a destacar es la digitalización de las revistas, acompañada por el acceso abierto (distribución gratuita de contenidos a través de Internet) -tendencia global que ha adquirido particular fuerza en América Latina (Fischman, Alperin y Willinsky, 2010) y que podría ser atribuida a la reducción de costos y el aumento de la visibilidad que esta modalidad implica (Rozemblum, 2014)-. De las 32 revistas sobre educación que se editaron en 2012, un 84% (27) tenían sus artículos completos disponibles on-line. Entre ellas, algunas optaban por mantener también el formato papel, aun con una baja tirada, como medio de realizar canjes de publicaciones con otras instituciones (Giovine, 2014). De los cinco casos en que las revistas eran publicadas exclusivamente en formato papel, cuatro tenían disponibles los índices de los números en sus páginas web.

Perfil de las revistas con mayor frecuencia de publicación

Del total de las revistas analizadas se seleccionaron aquellas con mayor frecuencia para poder profundizar el análisis en términos de estructura, orientación temática e indexación en bases de datos, aspectos que permiten ampliar el

conocimiento sobre las características de las revistas académicas del área de educación. Se incluyeron en el análisis las que editaron por lo menos siete números en el período 2001-2013, lo que resultó en un total de 20 publicaciones (Cuadro 4). Aún dentro de este grupo pueden observarse las dificultades de algunas revistas para mantener la regularidad en la publicación de números.

Cuadro 4: Distribución de números de revistas seleccionadas por año calendario, 2001-2013 (a diciembre 2014)

	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12	13	Total
Alternativas S. Espacios Pedagóg.	4	4	5	3	3	4	3	3	2	1	--	--	--	32
Anuario Historia Ed.	--	--	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	14
Archivos de Cs. Ed.	--	--	--	--	--	--	1	1	1	1	1	1	1	7
Contextos de Ed.	--	1	--	--	1	--	--	1	--	1	1	2	1	8
Cuadernos de Ed.	-	1	-	1	-	1	1	1	1	1	1	1	1	10
Diálogos Pedagóg.	-	-	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	22
Ed., Leng. y Soc.	-	-	1	1	1	1	-	1	1	1	1	1	-	9
Ed. Física y Ciencia	1	1	--	1	--	1	1	1	1	1	1	1	2	12
Espacios en Blanco	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13
Krínein	--	--	--	--	1	1	2	1	1	1	1	1	1	10
Pilquen Psicoped.	-	-	-	1	1	1	1	1	-	1	1	2	1	10
Praxis Ed.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	15
Premisa	-	-	-	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	39
Propuesta Ed.	1	1	1	-	-	-	1	2	3	1	2	2	2	16
Enseñanza de la Física	-	-	-	1	2	2	1	2	2	1	2	1	-	14
Rev. de la Escuela de Cs. Ed.	--	--	--	--	--	1	--	2	2	1	1	1	1	9
Revista del IICE	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	1	16
Electrón. Ed. en Ciencias	--	--	--	--	--	2	2	2	3	2	2	2	2	17
Iberoam. Tecnología	--	--	--	--	--	1	1	--	2	1	1	2	3	11
Revista del IRICE	1	1	1	1	--	1	--	--	1	1	1	--	1	9

Fuente: elaboración propia.

Estructura de las revistas

Con referencia a las diferentes secciones de las revistas, todas presentan énfasis en los artículos, los cuales constituyen el contenido más importante de las publicaciones. La cantidad de artículos por número varía fuertemente, no sólo entre las revistas, sino también entre los números de algunas publicaciones. Mientras que cuatro revistas llegaron a publicar 15 o más artículos en un número, la mayoría (11) publicó entre 4 y 10 artículos por número en el período analizado. Por otra parte, un análisis somero permite apreciar una gran heterogeneidad en cuanto a la extensión y estructura de los artículos publicados.

Respecto a otras secciones, casi la totalidad de las revistas cuenta con una nota editorial o una presentación en cada número. Sólo un 35% presenta

dossiers o números monográficos sobre temáticas específicas (en general, no como una sección permanente), mientras que un 55% suele incluir secciones destinadas a entrevistas, reseñas de libros, descripción de proyectos de investigación y/o eventos académicos. Otras secciones que aparecen en pocas publicaciones -y no en la totalidad de sus números- se corresponden con homenajes a figuras del campo, resúmenes de tesis de posgrado y artículos de estudiantes o de investigadores jóvenes. Algunas pocas revistas organizan la presentación de los artículos en dos o más secciones temáticas o áreas de interés.

Orientación temática⁵

Se identificaron dos grandes grupos de revistas. El primero, que es mayoritario (12 títulos), está conformado por las revistas con un enfoque generalista. A pesar de que suelen abarcar una gran pluralidad de áreas disciplinares dentro del campo de la educación sin un predominio fuerte de ninguna de ellas, es posible establecer que varias de ellas poseen una orientación preferencial hacia determinados conjuntos de áreas. Así, existen revistas con una concentración mayor de artículos en las áreas didácticas (por ej., *Alternativas Serie Espacios Pedagógicos*), en las áreas socio-educativas (por ej., *Cuadernos de Educación*) o en combinaciones específicas como las áreas de Historia y Sociología de la Educación (*Archivos de Ciencias de la Educación*).

El segundo grupo incluye a las revistas que poseen una especialización temática claramente definida. Dentro de este subconjunto -que, como señalamos previamente, ha crecido significativamente desde 2006- a su vez, puede distinguirse entre: 1) aquellas que concentran más del 70% de sus artículos en una única área disciplinaria o temática: *Revista de Enseñanza de la Física*, *Premisa* y *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias* en distintas áreas de las didácticas específicas, *Educación Física y Ciencia* en distintos abordajes de la educación física, y *Anuario de Historia de la Educación* en historia de la educación; y 2) aquellas que presentan una concentración menor (entre 35 y 65 %) de sus artículos dedicados a un área disciplinaria o

tema en particular: *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (tecnología educativa), *Pilquen. Sección Psicopedagogía* (psicología de la educación) y *Revista IRICE* (psicología de la educación).

Indexación en bases de datos

Otra tendencia reciente es la de la indexación en bases de datos nacionales, regionales o internacionales, asociado al cumplimiento de ciertos parámetros de calidad. Como señala Miguel (2011), "las bases de datos y otros repertorios de difusión de la literatura publicada... contribuyen a incrementar la visibilidad de las revistas y artículos, en tanto que la calidad es el filtro de editores y distribuidores para su inclusión en dichas fuentes" (p. 188). El Cuadro 5 indica, para cada una de las revistas seleccionadas, la inclusión en las bases del Directorio Latindex, ScientificElectronic Library Online (SciELO), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (RedALyC) y el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas. Las tres primeras son consideradas los catálogos de revistas académicas más importantes en América Latina (Fischman, Alperin y Willinsky, op. cit.; Miguel, op. cit.), mientras que el Núcleo Básico de Revistas Científicas Argentinas es un proyecto del CONICET que establece un conjunto de publicaciones argentinas en los distintos campos del conocimiento que "son sometidas a una evaluación exhaustiva con criterios únicos definidos de calidad y trascendencia"⁶. La indexación constituye un aspecto positivo ya que supone la introducción de estándares en términos de presentación de las revistas (por ejemplo, acceso histórico al contenido en la versión electrónica) y de los artículos (por ejemplo, contar con resúmenes en español e inglés) y de la gestión y política editorial (por ejemplo, implementar un sistema de arbitraje externo). A la vez, refuerza la tendencia hacia la digitalización y el acceso abierto, ya que éste es, por caso, uno de los requisitos para ser incluida en SciELO.

Los resultados muestran que son pocas las revistas indexadas en los catálogos más exigentes, particularmente SciELO y RedALyC. Sólo una revista aparece indexada en las cuatro bases mientras que un 50% lo está en una sola base, Latindex⁷. El ingreso a algunas de estas bases plantea serios desafíos para

la mayoría de las revistas del campo educativo argentino. Algunos requisitos suponen la movilización de recursos para profesionalizar las tareas de edición o adaptar los textos a nuevas metodologías (Rozemblum, op. cit.); y otros, como la exigencia del Núcleo Básico de publicar mayoritariamente materiales de autores externos a la entidad editora, cambiar la orientación con la que nacieron muchas revistas editadas por universidades cuya misión es difundir la producción de los docentes propios (véase la discusión sobre autoría en la siguiente sección).

Cuadro 5: Indexación de las revistas académicas analizadas en bases seleccionadas (a enero 2015)

REVISTA	Directorio Latindex	RedALyC	SciELO	Núcleo Básico de Revistas Científicas
Alternativas. Serie Espacios Pedagógicos	X			
Anuario de Historia de la Educación	X			X
Archivos de Ciencias de la Educación	X			
Contextos de Educación	X			X
Cuadernos de Educación	X			
Diálogos Pedagógicos	X			
Educación Física y Ciencia	X			X
Educación, Lenguaje y Sociedad	X			X
Espacios en Blanco	X		X	X
KRINEIN	X			
Pilquen. Sección Psicopedagogía	X			
Praxis Educativa	X	X		X
Premisa	X			
Propuesta Educativa	X		X	X
Revista de Enseñanza de la Física	X			
Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación	X			
Revista del IICE	X			
Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias	X	X	X	X
Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Ed. en Tecnología	X			
Revista del IRICE	X			

Fuente: elaboración propia.

Patrones de autoría de artículos

Esta sección busca establecer en qué medida las revistas se constituyen en canales de intercambio al interior del campo a nivel nacional y con el exterior. Utiliza una base de artículos del período 2001-2010 (véase Gorostiaga, op. cit.) considerando el autor principal (primer autor reportado) de cada artículo. Se analiza la distribución de los artículos entre autores de instituciones argentinas y autores de instituciones extranjeras tanto para el conjunto de la producción como

por cada revista y la distribución por país de los artículos de autores de instituciones extranjeras. Además, se determina el nivel de endogamia institucional de las revistas -aunque en este caso sólo para las revistas editadas por instituciones universitarias- a partir de la filiación institucional de los autores, reportada en los artículos (institución de pertenencia del primer autor reportada en primer lugar)⁸.

Cuadro 6: Revistas ordenadas según el porcentaje de artículos de autores de instituciones extranjeras, 2001-2010

<i>Revista</i>	<i>Porcentaje</i>
Revista Latinoamericana de Educación Comparada	66,66
Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias	49,02
Revista de Enseñanza de la Física	48,65
Revista Argentina de Educación Superior	43,75
Espacios en Blanco	40,00
Revista de Política Educativa	40,00
Pensamiento Universitario	38,71
Cuaderno de Pedagogía	33,33
Revista de Educación	30,00
Anuario de Historia de la Educación	29,73
Revista Argentina de Educación	29,41
Alternativas. Serie Espacios Pedagógicos	27,14
Propuesta Educativa	23,08
KRINEIN	22,22
Praxis Educativa	20,88
Revista del IRICE	19,23
Premisa	18,80
Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación	18,42
Archivos de Ciencias de la Educación	17,24
Contextos de Educación	15,25
Páginas	15,00
Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología	11,76
Pilquen. Sección Psicopedagogía	9,38
Revista del IICE	9,52
Cuadernos de Educación	7,69
Educación, Lenguaje y Sociedad	3,66
Diálogos Pedagógicos	2,56
Actas Pedagógicas	2,08
Boletín de Antropología y Educación	0
Revista del Departamento de Ciencias de la Educación	0

Fuente: elaboración propia.

Previsiblemente, para el conjunto de los artículos predominan los autores basados en instituciones argentinas. De un total de 1878 artículos, un 79% tiene como autor principal a un académico de una institución nacional. Sin embargo, el

peso de los artículos de autores de instituciones extranjeras varía fuertemente entre las revistas, yendo desde un 66,66% en la Revista Latinoamericana de Educación Comparada (cuyo foco geográfico y temático la orienta naturalmente hacia la publicación de artículos de origen extra-nacional) a un 0% (Cuadro 6).

Como se puede apreciar en el Cuadro 7, también es muy variable la incidencia de los distintos países dentro del grupo de artículos cuyos autores principales son de instituciones extranjeras. Se destacan los casos de Brasil y España, que en conjunto suman un 34% del total. En términos regionales, América Latina tiene un claro predominio con un 68% del total de los artículos. Estos datos sugieren que el intercambio del campo hacia el exterior se orienta fuertemente hacia una región y unos determinados países.

Finalmente, el Cuadro 8 muestra el porcentaje de artículos firmados por autores de la institución editora para las revistas publicadas por universidades, incluyendo a FLACSO Argentina y al IRICE⁹. Mientras que la segunda columna muestra el porcentaje calculado sólo sobre el total de artículos de autores de instituciones argentinas, la tercera columna considera también los artículos cuyo primer autor pertenece a una institución extranjera. El sesgo a favor de los autores de la propia institución –endogamia considerada frecuente en las revistas de ciencias sociales (Kreimer, 2011)- es común en nuestra muestra a casi todas las publicaciones de universidades, tanto públicas como privadas, pero varía entre un 97,7% de los artículos a un 15,6% cuando se toman sólo los artículos de instituciones argentinas o un 14,3% considerando también artículos de instituciones extranjeras. El promedio para el conjunto de las revistas en ambas columnas es relativamente alto, ya que se acerca a la mitad de los artículos.

Los datos permiten distinguir entre las revistas que se proponen, fundamentalmente, difundir la producción de los miembros de la institución editora de la revista¹⁰ y aquellas que se orientan a un diálogo más amplio con el campo. La proporción de autores externos también está vinculada con el prestigio y la visibilidad de las revistas, de lo cual depende que sean consideradas un medio atractivo para académicos de otras instituciones. Las diferencias de valores entre las dos columnas se corresponden con el peso que tienen los artículos

Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 25 - Junio 2015 (21-40) publicados por autores de instituciones extranjeras. Es posible, así, identificar algunas revistas (*Páginas y Alternativas Serie Espacio Pedagógico*) que, a pesar de una fuerte endogamia institucional, albergaron un porcentaje importante de artículos de autores de instituciones extranjeras en el período 2001-2010.

Cuadro 7 : Artículos de autores de instituciones extranjeras por país, 2001-2010

<i>País</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
Brasil	90	24,19
España	74	19,89
México	41	11,02
Uruguay	36	9,68
Cuba	31	8,33
Colombia	22	5,91
Chile	20	5,38
Estados Unidos	10	2,69
Venezuela	9	2,42
Francia	9	2,42
Italia	5	1,34
Gran Bretaña	5	1,34
Costa Rica	3	0,81
Grecia	3	0,81
Alemania	2	0,54
Australia	2	0,54
Bélgica	2	0,54
Perú	2	0,54
Israel	1	0,27
Nueva Zelanda	1	0,27
Portugal	1	0,27
Puerto Rico	1	0,27
Suecia	1	0,27
Suiza	1	0,27
Total	372	100%

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 8 - Porcentajes de artículos propios en revistas editadas por instituciones universitarias

Revista	Porcentaje de artículos de la institución editora de la revista sobre artículos de instituciones argentinas	Porcentaje de artículos de la institución editora de la revista sobre artículos de instituciones argentinas y extranjeras
Revista del Departamento de Ciencias de la Educación	97,7	97,7
Páginas	93,7	78,9
Revista del IICE	75,7	68,3
Actas Pedagógicas	72,9	69,4
Cuadernos de Educación	69,0	63,6
Boletín de Antropología y Educación	66,6	66,6
Alternativas. Serie Espacio Pedagógico	62,7	45,5
Revista de la Escuela de Cs de la Ed	55,4	47,1
Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía	55,2	51,6
Revista Electrónica de Investigación en Ed. en Ciencias	48,1	24,5
Archivos de Ciencias de la Educación	45,8	37,9
Contextos de Educación	44,0	37,3
Alternativas. Serie Historia y Prácticas Pedagógicas	40,0	40,0
Diálogos Pedagógicos	39,0	38,6
Krinein	36,4	29,3
Propuesta Educativa	35,7	27,5
Espacios en Blanco	33,3	20,6
Revista de Política Educativa	33,3	20,0
Praxis Educativa	29,2	23,6
Revista de Educación	28,6	20,0
Revista del IRICE	17,5	14,3
Educación, Lenguaje y Sociedad	15,6	16,2
Promedio	49,8	42,7

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

El análisis realizado ha permitido identificar algunos rasgos generales de las revistas académicas del área de educación publicadas durante el período 2001-2013:

- ✓ Concentración geográfica en las zonas centrales del país (particularmente en la región Metropolitana) y concentración institucional en las universidades públicas.
- ✓ Ampliación (crece el número de revistas) y diversificación (aparición de revistas especializadas) desde mediados de la década de 2000, aunque siguen prevaleciendo las revistas con un enfoque temático generalista.

- ✓ Consolidación de algunas revistas y persistencia de irregularidad en otras.
- ✓ Alta heterogeneidad respecto a la estructura de las revistas y el formato de los artículos, lo cual se contrapone a un proceso incipiente de estandarización en términos de la presentación, la gestión y las políticas editoriales, ligado en muchos casos a la indexación en bases nacionales o regionales de datos.
- ✓ Fuerte tendencia hacia la digitalización de contenidos y el acceso abierto.
- ✓ Alto grado de endogamia institucional y baja presencia de autores de instituciones extranjeras (destacándose el peso de Brasil y España, en términos de países, y de América Latina, como región).

La mayoría de estos rasgos son comunes a los identificados para la década de 1990 (Palamidessi y Devetac, op. cit.), en particular los referidos a la concentración regional e institucional y a la falta de regularidad de la mayoría de las revistas. Como contrapartida, la escasa especialización disciplinar o temática ha comenzado a revertirse hasta cierto punto. Respecto a los patrones de autoría es interesante notar que se mantienen los mismos (bajos) valores de participación de artículos de autores de instituciones extranjeras, pero se observa una menor endogamia institucional: la media en las revistas universitarias para 1990-2001 era del 70,6% (Palamidessi y Devetac, op. cit.), mientras que para el período 2001-2010 fue del 49,8%, lo cual marca una significativa disminución.

La proliferación de nuevas revistas, que comienza en la década de 1990 y se acentúa en los últimos años, puede ser vista como un signo de la vitalidad de la investigación educativa en nuestro país, pero también como un síntoma de un campo atomizado (no tanto en términos disciplinares, sino institucionales) en la medida en que muchas de estas publicaciones se conforman como espacios relativamente autorreferenciados y aislados del conjunto. Sin embargo, dos aspectos propios del período 2001-2013 se destacan como elementos que

podrían contribuir a una mayor visibilidad e intercambio a nivel nacional, regional y, eventualmente, global:

1) El acceso abierto a través de internet parece una tendencia irreversible por las ventajas que ofrece, aunque su sustentabilidad depende de la existencia de subsidios institucionales (la forma preponderante en que se financian actualmente las revistas del campo educativo argentino) o gubernamentales, o de la implementación del modelo "paga el autor"¹¹.

2) La indexación en bases de datos, proceso todavía incipiente para la mayoría de las publicaciones. Como hemos visto, la adecuación a los estándares que exigen bases regionales como SciELO o, a nivel nacional, el Núcleo Básico, no es un proceso fácil para la mayoría de las revistas del campo educativo argentino. Por otra parte, supone una adaptación a parámetros internacionales que genera controversias al interior de las comunidades académicas por el peligro de la subordinación a los criterios de la "ciencia principal" (Fischman, Alperin y Willinsky, op. cit.; Guédon, op. cit.) y por la falta de criterios específicos para las ciencias sociales y humanas (Giovine, op. cit.). Sin embargo, se reconoce que el desarrollo de iniciativas regionales como SciELO brindan la posibilidad de una internacionalización menos asimétrica y más sensible a las necesidades de los países periféricos (Guédon, op. cit.; Rozemblum, op. cit.).

El trabajo del Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT, dependiente del CONICET)¹² y la conformación del Núcleo Básico, conjugado con las oportunidades que brinda el acceso abierto puede ser una ruta hacia "fortalecer las redes sociales locales a fin de prepararlas gradualmente para reforzar su presencia en escenarios internacionales" (Guédon, op. cit.: 154). Un escenario probable para los próximos años es el de la coexistencia de dos circuitos, uno de revistas con procedimientos estandarizados, con mayor regularidad de publicación y más conectado a redes regionales y a autores de instituciones extranjeras; y otro de publicaciones orientadas a la difusión e intercambio local, menos profesionalizadas y, probablemente, más proclives a la irregularidad en los ritmos de edición y con menores posibilidades de supervivencia en el mediano plazo.

Notas

¹ Esto no implica ignorar que el mercado mundial de publicaciones en educación y otros campos es hegemonizado por revistas editadas en los países centrales y en idioma inglés -particularmente a través de las editoriales multinacionales- lo cual ha llevado a establecer y legitimar una "corriente principal" de la ciencia y una "periférica" (Guédon, op.cit.).

² Fundada por Víctor Mercante en 1906 como Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines, tuvo varias épocas, siempre asociada a la Universidad Nacional de La Plata.

³ Datos del proyecto de investigación en el que se enmarca el artículo.

⁴ La distribución regional se determinó de acuerdo con la división territorial de los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES).

⁵ El análisis sobre la orientación temática fue realizado sobre una base de artículos del período 2001-2010 construida para un estudio de la producción académica (véase Gorostiaga, op.cit.).

⁶ <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/nucleo-basico-de-revistas-cientificas/>

⁷ Como señalan Fischman, Alperin y Willinsky (op.cit.), Latindex busca incluir a todas las revistas en su directorio, mientras que SciELO y RedALyC realizan un proceso de selección en base a criterios de calidad.

⁸ Generalmente, la información sobre los autores incluye su filiación a instituciones universitarias (cuando tal filiación existe), pero no su pertenencia a asociaciones profesionales y científicas, por lo cual no se incluyeron las revistas editadas por entidades no universitarias.

⁹ Para la Revista del IRICE se incluye como artículos de la institución editora a los firmados como IRICE-CONICET y como Universidad Nacional de Rosario.

¹⁰ Así lo manifiestan explícitamente algunas revistas, como Actas Pedagógicas y la Revista del Departamento de Ciencias de la Educación. En esta última, por ejemplo, el Editorial del número 10 (2001), con motivo de los 10 años de la revista, celebra que se haya "abierto un espacio de libertad, donde colegas del Departamento, de la Facultad y de otras Unidades Académicas, pudieron hacer oír sus voces y generar conocimiento" (Suayter, 2001: 2).

¹¹ Para una crítica del modelo "paga el autor", véase Guédon (op.cit.).

¹² Giovine (2014), por ejemplo, destaca que el trabajo del CAICYT y las iniciativas conjuntas con las bases regionales han contribuido significativamente a la circulación de las revistas argentinas.

Bibliografía

BRUNNER, J.J. y SALAZAR, F. (2009) "La investigación educacional en Chile: una aproximación bibliométrica no convencional", *Documento de trabajo, Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE)-Universidad Diego Portales*, núm. 1.

Disponible en: <http://www.cpce.cl/publicaciones/documentos-de-trabajo/29-la-investigacion-educacional-en-chile-una-aproximacion-bibliometrica-no-convencional> [22 de agosto de 2010].

DE LA FARE, M. (2008) "La expansión de carreras de posgrado en Educación en Argentina", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2 (2), pp. 103-120.

FISCHMAN, G.E.; ALPERIN J.P. y WILLINSKY, J. (2010) "Visibility and Quality in Spanish-Language Latin American Scholarly Publishing", En: *Information Technologies & International Development*, 6 (4), pp. 1-21.

GIOVINE, R. (2014) "Espacios en Blanco. Revista de Educación". Conferencia dictada en el Encuentro sobre *"Las publicaciones periódicas educativas en el ámbito de la educación superior: un aporte a la mejora de las instituciones, sus actores y sus prácticas"*, Biblioteca Nacional de Maestros, Buenos Aires, 18 de noviembre de 2014

GÓMEZ, C. y BORDONS, M. (1996). "Limitaciones en el uso de los indicadores bibliométricos para la evaluación científica", *Política Científica*, 46, pp. 21-26.

- GOROSTIAGA, J.; NIETO, G. y CUELI, F. (2014) "Un acercamiento al campo argentino de producción de conocimiento educativo a través de las publicaciones en revistas académicas durante 2001-2010". *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 9, pp. 247-270.
- GUÉDON, J.C. (2011) "El acceso abierto y la división entre ciencia 'principal' y 'periférica'", En: *Crítica y Emancipación*, 6 (11), pp. 135-180.
Disponible, En: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/6/CyE-6_Guedon-CLACSO.pdf [3 de febrero de 2015]
- KREIMER, P. (2011) "La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales" en *Propuesta Educativa*, 36 (2), pp. 59-77.
- MARQUINA, M. (2012) "La profesión académica en Argentina: principales características a partir de las políticas recientes". En Fernández Lamarra, N. y Marquina, M. (Eds.), *El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes* (pp. 126-147). Sáenz Peña: EDUNTREF.
- MERODO, A.; ATAIRO, D.; STAGNO, L. y PALAMIDESSI, M. (2007) "La producción académica sobre educación en la Argentina (1997-2003)", En: Palamidessi, M. Suasnábar, C. y Galarza, D. (Eds.) *Educación, conocimiento y política: Argentina 1983-2003* (pp. 187-207). FLACSO/Manantial, Buenos Aires.
- MIGUEL, S. (2011) "Revistas y producción científica de América Latina y el Caribe: su visibilidad en SciELO, RedALyC y SCOPUS", en *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 34 (2), pp. 187-199.
- PALAMIDESSI, M.; GOROSTIAGA, J. y SUASNÁBAR, C. (2014) "El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina", en *Perfiles Educativos*, XXXVI (143), pp. 49-66.
- PALAMIDESSI, M. y DEVETAC, R. (2007) "Las revistas académicas del campo de la educación (Argentina, 1990-2002)", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (1), pp. 131-158.
- ROZEMBLUM, C. (2014) *El problema de la visibilidad en revistas científicas argentinas de Humanidades y Ciencias Sociales: Estudio de casos en Historia y Filosofía*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de Quilmes. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1031/te.1031.pdf> [5 de agosto de 2014]
- SCHRIEWER, J. y KEINER, E. (1997) "Pautas de comunicación y tradiciones intelectuales en las ciencias de la educación: Francia y Alemania", En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 2 (3), pp. 117-148.
- SUAYTER, M.A. (2001) "Editorial", en *Revista del Departamento de Ciencias de la Educación*, año IX (10), p. 4.

Políticas científicas, prácticas institucionales y formas de divulgación en Argentina.

El caso de la Revista Espacios en Blanco

Scientific policies, institutional practices and forms of dissemination in Argentina.

The "Espacios en Blanco" case.

*Renata Giovine** **

Resumen

Este artículo propone reflexionar acerca del contexto de surgimiento y producción de la Revista Espacios en Blanco, en tanto publicación académica universitaria que divulga resultados de investigación educativa desde 1994. Para ello se focaliza el análisis en el período 1980-2015, momento en el que van apareciendo una serie de revistas educativas que contribuirán a una mayor institucionalización del campo de las ciencias de la educación, producto de la continuidad democrática que ha permitido el afianzamiento de las prácticas de investigación en las universidades y otros centros académicos, de políticas científicas nacionales e internacionales y una mayor normalización de las pautas editoriales

Palabras Clave: Revistas educativas; prácticas de investigación; políticas científicas; pautas editoriales.

Abstract

This article proposes to reflect on the context of emergence and production of the Journal "Espacios en Blanco" as an academic and university publication, which releases results of educational research since 1994. This analysis focuses on the period from 1980 to 2015. On this period will appear a series of educational journals that contribute to greater institutionalization of the field of science of education, product of democratic continuity that has enabled the strengthening of research at universities and other academic centers, science policies national and international and greater standardization of editorial guidelines

Key words: Educative Journals; research practices; scientific policies; editorial guidelines;

*Versión ampliada y corregida de la Conferencia principal: "Las publicaciones periódicas educativas en el ámbito de la educación superior: un aporte a la mejora de las instituciones, sus actores y sus prácticas". Biblioteca Nacional de Maestros, Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Buenos Aires, 18 de noviembre de 2014.

**Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO. Docente investigadora del NEES-FCH-UNCPBA.
E-mail:renatagiovine@gmail.com

Introducción

El presente artículo se propone reflexionar acerca del contexto de surgimiento y producción de la Revista *Espacios en Blanco*, en tanto publicación académica universitaria que divulga conocimientos del campo de la investigación educativa en Argentina desde 1994. No se pretende relatar su historia institucional¹, sino más bien verla como una metáfora en diálogo con el propio campo y con las políticas científicas –tanto a nivel nacional como internacional-, bajo el convencimiento, tal como lo afirman Palamidessi y Devetac (2007) en una investigación que sobre la temática realizaron hace unos años, que:

“El estudio de las revistas especializadas permite comprender aspectos importantes de la dinámica de los campos científicos y académicos. Entre ellos, los grados de institucionalización, diferenciación y especialización o las redes de intercambio. La cantidad, la calidad y la difusión de las revistas expresa, en buena medida, el poder relativo de las diversas comunidades académicas y su influencia en el nivel nacional e internacional” (p. 3).

Se parte del supuesto que los campos científicos y académicos, históricamente situados, se estructuran a partir de las vinculaciones que se establecen entre la vida interna de las instituciones, el desarrollo del área de conocimiento en el que se despliega la actividad docente e investigativa, y las políticas estatales e internacionales de ciencia y tecnología. Vinculaciones que, como es sabido, no están exentas de luchas y conflictos entre las propias comunidades académicas, al interior de cada una de ellas y entre éstas, el estado y otros sectores sociales, económicos, culturales, políticos. O dicho de otro modo, que están atravesadas por relaciones de poder en las que se disputan específicas políticas y prácticas de reconocimiento institucional y profesional, de intercambio y formas de divulgación, entre las cuales se encuentran las revistas académicas, además de otros mecanismos formalizados tales como libros, ponencias, informes de investigación, etc.

En Argentina la presencia de las revistas académicas en educación data del siglo XIX y ellas vinieron de la mano de los aparatos de gobierno de los sistemas de instrucción pública. Basta recordar a *La Educación Común* en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires y *El Monitor de la Educación Común* a

nivel nacional, ambas creadas por Domingo Faustino Sarmiento en 1876 y 1881 (respectivamente), cuyo propósito era constituirse en órganos difusores de las políticas educativas, así como espacios de capacitación docente. Las revistas surgidas en el seno de las universidades son de principios del siglo XX, tal el caso fundante de *Archivos de Ciencias de la Educación*² de la Universidad Nacional de La Plata, siendo su objetivo divulgar experiencias educativas y escolares siguiendo un “método científico”, de acuerdo a las corrientes de pensamiento en boga en ese momento.

Pueden reconocerse otros momentos de creación, cierres, así como discontinuidades de revistas académicas a lo largo del políticamente inestable siglo XX en Argentina. Nuevas publicaciones que surgieron tanto bajo el amparo de políticas universitarias, científicas y estatales proactivas, como de otras asociaciones, agencias o centros no gubernamentales ni universitarios. Este artículo sitúa la aparición de *Espacios en Blanco* como parte de un proceso que se inicia en la década de los ´80, durante el cual tiene lugar la creación de una serie de revistas que poseerán características distintivas de las anteriores y contribuirán a una mayor institucionalización del campo de producción de conocimientos en educación en Argentina, con la identidad que puede reconocérsele actualmente.

El campo de la investigación educativa y las revistas académicas

Los ´80 delinearon el escenario en el que surgieron dos publicaciones periódicas que marcaron un modo de difundir que conjuga un fuerte compromiso por la redemocratización de la educación y los sistemas educativos, junto a la producción de nuevos conocimientos en el área de las ciencias de la educación. La primera es la *Revista Argentina de Educación* de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación (AGCE) creada en 1982 por un grupo de docentes universitarios –principalmente de las universidades nacionales de Buenos Aires y de Luján– con el doble propósito de asumir un “papel protagónico en temas de ciencia, tecnología y política educativa” a través de la difusión de “investigaciones, ensayos, experiencias nacionales y extranjeras”, y colaborar con

la instauración de un proyecto político democrático, luego de años de "autoritarismo y represión" (AGCE, 1981). La segunda es la aparición en 1989 de *Propuesta Educativa* que, nucleando a un conjunto de investigadores del área Educación y Sociedad de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), propone divulgar resultados de investigaciones propias y de otras instituciones nacionales y latinoamericanas, contribuir a un "proceso de construcción conceptual" -considerada un área de vacancia del campo-, así como "repensar y rediseñar... las características de la educación para [una] nueva relación [entre la educación y la sociedad], y las estrategias para transformarlas" (Propuesta Educativa, 1989: 3).

Estas líneas directrices atravesarán y ejercerán su influencia en las siguientes publicaciones periódicas que se van creando a lo largo de la década de los '90: la del IRICE (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación) de la Universidad Nacional de Rosario (1990)³, del Instituto de Investigaciones Educativas de la Universidad Nacional de Buenos Aires (1992), la serie pedagógica de *Alternativas* de la Universidad Nacional de San Luis (1996), el *Anuario de Historia de la Educación de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (1996), así como dos años antes *Espacios en Blanco*, entre otras.

A lo largo de estas tres décadas, y recuperando la cita con la que se iniciara este texto, pueden reconocerse diferentes momentos según las políticas científicas nacionales e internacionales, el desarrollo y afianzamiento de las prácticas de investigación en las universidades y otros centros, así como de los cambios que irán aconteciendo en el propio campo teórico de las ciencias sociales en general y de la educación en particular.

Espacios en Blanco es un proyecto que surge en la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), entre aquellos docentes investigadores que retornaban a la vida universitaria luego del exilio interno y externo -sobre todo los que habían podido realizar estudios de posgrado o continuar su práctica mayoritariamente en el sistema universitario y científico mexicano-, y aquellos que emergían a la vida democrática y universitaria como

jóvenes graduados e investigadores. Es decir que, y en consonancia con lo que acontecía a nivel nacional, forma parte de un proyecto político-científico guiado "por la lógica, los actores, los conflictos y la asignación de prioridades" (Albornoz y Gordon, 2011: 10) de grupos de investigadores ligados a los movimientos reformistas pre-dictadura militar, sobre todo de las décadas de los '60 y '70. A la vez que responde a un conjunto de pautas o parámetros establecidos para la comunidad científica internacional, formando parte de ese proceso que Oteiza (1992) denomina la "transferencia de modelos institucionales", definidos principalmente por la "triple alianza entre el sistema jerarquizado de la ciencia, la infraestructura editorial internacional y la difusión global de una ideología educativa y de desarrollo concreta", cuyo actor principal es el "mundo académico anglosajón" (Schriewer, 1996: 29).

Luego del proceso de normalización del claustro docente y a partir de políticas estatales de promoción de carreras de posgrado con la creación del *Sistema del Cuarto Nivel* (SICUN), el *Sistema de Apoyo para Investigadores Universitarios* (SAPIU) y la reestructuración de CONICET que supuso la ampliación del número de investigadores y becarios⁴, entre otras; al interior de la UNCPBA se reforma el Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación (Squarzon y otras, 1988) optándose por un perfil de docente investigador/investigador-docente sustentado en una concepción de la educación como "práctica social" y de la investigación como "producción de conocimientos y nuevas alternativas pedagógicas... que integra y conforma la práctica docente". Es por ello que la creación primero del área de publicaciones denominada *Espacios en Blanco* y luego de la Revista de Educación –cuyo primer número recién logra aparecer en 1994– reconoce como pertenencia institucional a la Carrera de Ciencias de la Educación hasta 1996. Año a partir del cual pasa a depender del *Núcleo de Estudios Educativos y Sociales* (NEES), integrado por investigadores mayoritariamente provenientes, además de la carrera antes mencionada, de Educación Inicial. Este pasaje de pertenencia institucional de una carrera a un centro de investigación responde, entre otras cuestiones, a una mayor adecuación a las pautas normalizadas de producción y divulgación

científica del nivel internacional, y a los nuevos imperativos de la política estatal de ciencia y tecnología de los '90.

Estos cambios por un lado oscilaron entre "tendencias aislacionistas del CONICET" y las universidades, el alejamiento del llamado "progresismo" científico de la anterior década y su reemplazo por figuras ligadas al peronismo de derecha, algunos de los cuales habían participado de las intervenciones en gobiernos militares⁵ (Oteiza, 1992: 16). Por otro lado, la implementación de una serie de reformas que otorgaron al estado un rol evaluador y una mayor concentración en la definición y regulación de las políticas académicas y científicas. Un nuevo rol del estado que considera a la evaluación como una de las herramientas centrales para la modificación de políticas y prácticas institucionales, creándose para ello nuevos programas e instancias tales como el Sistema de Incentivos a Docentes Investigadores en 1993 y la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) en 1995; como así también otros órganos de gobierno como por ejemplo la Secretaría de Políticas Universitarias (1993) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica (1996) en una redimensionada Secretaría de Ciencia y Tecnología, todavía bajo la órbita del ministerio educativo nacional.

Todos ellos, pese a su pretensión homogeneizadora, fueron dando lugar a un proceso de carácter heterogéneo y fragmentado, instalando "rasgos de burocratismo" en las prácticas de evaluación y de rendición –*accountability*– de la producción científica que ha impactado diferencialmente en los actores y las instituciones, según las tradiciones disciplinarias de las comunidades más consolidadas (ciencias exactas, naturales y empíricas) y menos consolidadas (como es el caso de las ciencias sociales y humanidades) (Albornoz y Gordon, op.cit.; Suasnábar, 2012). Al interior del campo educativo, entre aquellas áreas que irán logrando un mayor nivel de institucionalización, especialización y flujos de intercambio a nivel nacional e internacional (tal el caso de la Historia de la Educación) y otras que se caracterizarían como más cerradas o más ligadas a la docencia y a las prácticas profesionales.

Tal como lo muestra el ya mencionado estudio sobre las revistas académicas en educación realizado por Palamidessi y Devetac⁶ en el período 1990-2002 y como parte del proceso de continuidad democrática en el seno de las universidades y de otros centros de investigación, se observa un incremento de este tipo de publicaciones educativas cuyo pico de crecimiento lo ubican en el año 1999. Es decir, que más allá de estas políticas restrictivas, aislacionistas, de burocratización y tecnocratismo de un híbrido corte neoliberal o de un “neoliberalismo a la Argentina” que frenó el desarrollo y expansión de las relaciones entre las universidades, el CONICET y las comisiones científicas de las provincias al disminuir subsidios, congelar cargos, plantas y salarios, entre otras cuestiones no menores; paradójicamente y también como un efecto endógeno de las propias comunidades científicas y académicas que se iban afianzando diferencialmente, se produjo durante esta década un incremento significativo de la producción académica y de los mecanismos formales de divulgación, entre los cuales se afianzan las revistas observándose una participación mayor en el espacio editorial latinoamericano, liderado por México y Brasil.

Es decir que ese conjunto de revistas anteriormente citadas, junto con otras que se van creando a lo largo de la década de los ´90, guarda una autonomía relativa de la política hegemónica imperante en ese momento, así como irá adquiriendo un mayor nivel de institucionalización, normalización y visibilidad tanto en el ámbito nacional como latinoamericano; pudiéndose señalar algunas tendencias tales como:

- una mayor concentración geográfica en el área metropolitana-bonaerense (41%) y centro-oeste del país (41%), como así también institucional (el 65% de las revistas pertenece a universidades nacionales);
- una gran heterogeneidad en las normas editoriales, en la estructura interna o de contenidos de cada publicación, en la especificidad o generalidad temática que poseen (prevalciendo esta última), en la frecuencia y su cumplimiento efectivo (que termina siendo mayoritariamente anual); y

- el carácter de “sesgo endogámico” (Kreimer, 2011) que poseen, dada la procedencia -intrainstitucional, nacional o extranjera- de los autores, inclinándose en un 79% hacia aquellos que pertenecen a la propia institución en la que se edita la revista⁷.

De acuerdo a estos parámetros y en el caso específico de *Espacios en Blanco*, desde el momento de su creación, como ya se ha manifestado, pertenece a una institución universitaria nacional intermedia ubicada en el centro del territorio bonaerense. Se estructuró según los tradicionales parámetros establecidos internacionalmente: un comité editorial integrado por docentes de la propia institución⁸, un consejo asesor externo compuesto por referentes académicos nacionales y extranjeros, la admisión de artículos por el sistema doble ciego, etc., tal como puede observarse en la Tabla 1.

Tabla 1 - INCORPORACIÓN DE NORMAS EDITORIALES INTERNACIONALES

Comité Editorial	1993
Consejo Asesor	1993
Exigencia de originalidad y exclusividad	1993
Sistema de evaluación doble ciego	1993
Idioma: español/portugués	1993
Adscripción institucional de autores	1994
Resumen en español/inglés	1994
Palabras clave en español/inglés	1994
Agrupación temática de artículos	2000
Primera indexación nacional	2002
Sección Dossier	2004
Primera indexación latinoamericana	2007
Fecha de recepción/aceptación	2009
Título de artículos en inglés	2010
Página web	2010
Índice en inglés – <i>summary</i> –	2011
Sección Jóvenes investigadores	2011
Incorporación a SCIELO (formato electrónico)	2011
Carta de originalidad y cesión de derechos de autor	2013

Fuente: elaboración propia.

Si bien en sus inicios se propuso tener una frecuencia semestral, la falta de recursos económicos, de cantidad de artículos recibidos y de infraestructura hizo que desde su tercer número se anualizara su periodicidad. Con respecto a su contenido, los artículos publicados eran de carácter general y “pluritemático”

reuniendo reflexiones teóricas, resultados de investigación, de tesis y experiencias educativas. En la mayoría de los números editados durante esta década aparecían otras secciones tales como editoriales, entrevistas a referentes del campo y reseñas.

Tabla 2 - CONTENIDO

Nº	Editorial	Sección Art.	Entrevistas	Sección Dossier	Sección Jov.Inv.	Reseñas Libros	Reseñas Jornadas	Banco eval.	Normas Ed. en Español	Normas Ed. en Portugués	Fichas biblio.
1	X	X				X			X		
2	X	X				X	X		X		
3-4		X					X		X		
5-6	X	X	X			X			X		
7-8	X	X	X			X			X		
9	X	X	X			X	X		X		
10		X	X			X	X		X		
11		X	X			X	X		X		
12	X	X				X	X		X		
13	X	X				X	X		X		
14	X	X		X		X	X		X		X
15		X		X		X	X		X		X
16		X		X		X	X		X		X
17		X		X		X			X		X
18		X		X		X			X		X
19	X	X		X		X		X	X		X
20	X	X		X		X			X		X
21	X	X		X	X	X			X	X	X
22		X		X	X	X			X	X	X
23	X	X		X		X			X	X	X
24	X	X		X	X				X	X	X

Fuente: elaboración propia.

Los dos primeros números actuaron como una carta de presentación de las producciones en las áreas didáctica, psicológica, pedagógica, sociológica, política y epistemológica que integran el Plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNCPBA. A partir del tercero se comenzó a publicar artículos de autores no pertenecientes a la institución -argentinos y latinoamericanos-, representando a lo largo de esa década el 34% (tabla 3), reafirmando el sesgo endogámico de las revistas académicas argentinas, aunque menor al promedio antes señalado.

En la primera década del siglo XXI, superada la crisis político-institucional y de la post-convertibilidad de 1998-2002, las políticas estatales de ciencia y tecnología han sido fuertemente proactivas, evidenciadas en el nivel de crecimiento alcanzado –gracias al incremento presupuestario en I&D⁹- de los subsidios

destinados a la constitución de redes científicas, de organización de eventos académicos y proyectos de investigación siendo la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica el actor relevante en el otorgamiento de los mismos¹⁰. Asimismo, en la ampliación del número de investigadores y becarios volviendo a ser el actor central a nivel nacional el CONICET¹¹ y en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC), la cual ha ampliado la participación del área de ciencias sociales y humanas en el otorgamiento de becas de estudio y de perfeccionamiento a alumnos y graduados universitarios, y en 2014 de becas doctorales cofinanciadas con las universidades ubicadas en territorio bonaerense.

Tabla 3 - PORCENTAJE DE AUTORES SEGÚN PROCEDENCIA
(1994-2000)

Nº	Autores de la propia institución	Autores nacionales	Autores extranjeros
1	6	0	0
2	4	0	0
3/4	5	2	0
5/6	2	3	1
7/8	4	1	0
9	1	0	4
10	3	1	1
TOTAL	25(66%)	7(18%)	6(16%)

Fuente: elaboración propia

Sin embargo continúa siendo una asignatura pendiente el financiamiento a revistas académicas, no habiéndose diseñado programas específicos de incentivo y sostenimiento de publicaciones científicas periódicas como lo poseen organismos similares de otros países de la región como por ejemplo Brasil. Esta ausencia ha provocado que algunas de las revistas mencionadas anteriormente no puedan cumplir con su periodicidad o hayan tenido que suprimir su edición impresa y pasar forzosamente al formato digital.

En esta última década las publicaciones periódicas mantienen algunas de estas características antes señaladas (concentración geográfica e institucional), en tanto otras se van modificando dando cuenta de un mayor afianzamiento, institucionalidad y normalización. La mayoría de ellas ha ganado en adecuación a las normas editoriales internacionales y aquí el papel que ha jugado el Centro

Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT) del CONICET ha sido sustancial, al constituirse en el principal órgano de documentación científica en Argentina. A través del Núcleo Básico de Revistas Científicas –y su inclusión en el LATINDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal)¹²⁻ y del Portal SciELO¹³ se ha posibilitado -previo sistema de evaluación trianual de las revistas- un mayor flujo de circulación de las publicaciones. *Espacios en Blanco* pasó a formar parte del Núcleo Básico en 2002 y fue seleccionada para integrar el Portal en 2011 (Tabla 1). Pese a destinar el 50 % del subsidio que recibe anualmente el NEES (el cual se encuentra congelado desde hace más de una década), se mantiene la versión impresa pues se considera que aún se está en una etapa de transición entre un formato y otro. Asimismo la edición en papel sigue constituyendo la principal vía de canje con revistas y publicaciones que de otro modo no estarían disponibles en la Hemeroteca; y de donación a bibliotecas, centros de investigación, universidades, institutos, etc.¹⁴.

Formar parte del CAICYT, así como ser sometida a otros sistemas de evaluación de centros de indexación latinoamericanos (el primero fue ANPED de Brasil en el año 2007), responde en gran parte a las nuevas exigencias de reconocimiento de la producción de los investigadores por parte de los organismos científicos y académicos; aunque en Argentina todavía no se ha formalizado un ranking de las publicaciones como lo han hecho los organismos científicos de otros países latinoamericanos. Ello ha implicado que se introdujesen nuevas pautas editoriales (tales como pueden observarse en la Tabla 1), en tanto otras no han sido incorporadas al considerarse que no condicen con la política editorial de *Espacios en Blanco*. Una política que continúa rigiéndose por aquellos objetivos fundadores de esas primeras revistas de la década de los '80 y pretendiendo asegurar la calidad de lo publicado basándose prioritariamente en el análisis de contenido sometido al arbitraje de pares académicos, sin confundirla con algunos criterios bibliométricos que prometen "evaluar las revistas y otras publicaciones periódicas de manera objetiva" (Sanz-Valero y otros, 2014: 82). Específicamente aquellos indicadores que sugieren acortar el límite de páginas de

cada texto para incluir un número de artículos que algunos estándares fijan arbitrariamente; la cantidad de ejemplares por tirada sin tener en cuenta la diferencia cuantitativa de las comunidades académicas y público lector de los países; la supuesta actualidad según año de edición de la bibliografía aplicando la llamada "ley de obsolescencia" (Ardanuy, 2012); o descontar del número total de "artículos científicos" a entrevistas a referentes del campo, trayectorias intelectuales, reseñas o relatos de experiencias pedagógicas bajando el porcentaje estipulado. Con ello no se está sosteniendo la invalidez de criterios bibliométricos, sino alertando respecto de que sin una adecuada evaluación cualitativa de los artículos publicados y respeto a las particularidades de los objetos de estudio y metodologías de las ciencias sociales y humanas, estos criterios pueden llevar a un burocratismo de la actividad como ya se refleja en otras instancias evaluativas de la investigación y los investigadores.

La adscripción a estos centros indexadores ha permitido lograr una mayor visibilidad que ha llevado a que se pasara de la "búsqueda de artículos" para su eventual publicación a tener "en cartera" un promedio de veinte trabajos que son evaluados por año. Visibilidad que también ha sido lograda por la aparición de *Espacios en Blanco* en las redes sociales, la creación de una página web institucional y la digitalización de los números anteriores a su versión digital. Esta ampliación de las tareas de gestión, así como los modos de comunicación y divulgación, ha sido posible gracias a la conformación de un equipo editorial (Tabla 4) constituido por docentes, becarios, graduados y alumnos avanzados pertenecientes a distintos proyectos de investigación del NEES, cuyo trabajo en la publicación es *ad honorem*.

Esta adecuación a pautas editoriales fijadas internacionalmente y la definición de otras al interior del Comité Editorial de *Espacios en Blanco* ha producido algunas otras modificaciones, entre las cuales pueden mencionarse también en primer lugar una mayor especificidad en cada número con la incorporación primero de una agrupación temática y luego de la sección dossier, sin perder el carácter general y pluritemático fundante al mantener la sección de artículos.

Tabla 4 - GESTIÓN DE ESPACIOS EN BLANCO

	1994	2014
	Cantidad de miembros	Cantidad de miembros
Comité Editorial	8	6
Consejo Asesor	9 ¹	19 ²
Director/a	1	1
Co-director/a ³	--	1
Secretario de Redacción	1	1
Equipo Editorial ⁴	--	9
Asistente técnico	1	1
Colaboradores idioma extranjero	--	2

Referencias:

¹ 4 miembros nacionales, 2 latinoamericanos y 3 europeos.

² 11 miembros nacionales, 2 latinoamericanos y 6 europeos.

³ Cargo creado en 2009.

⁴ Cargo creado en 2011.

Fuente: elaboración propia.

En esta nueva sección se ha incluido una diversidad de temáticas abordadas por área disciplinar (histórica, filosófica, psicológica, política) o por objetos o problemáticas desde una mirada inter o transdisciplinar (universidad, infancia, obligatoriedad escolar, violencia), tal como puede observarse en la Tabla 5.

En segundo lugar, otro cambio significativo en el contenido de la Revista (tabla 2) ha sido la incorporación de la sección de jóvenes investigadores –en tanto espacio de aprendizaje de la escritura académica como práctica situada de cada campo científico- en la que se publican principalmente resultados de tesis, diferenciando y precisando los criterios de evaluación y aprobación o rechazo de artículos de cada sección (Tabla 1). Aunque también se han suprimido otras, tales como las entrevistas y las reseñas de libros y eventos académicos.

En tercer lugar, se observa un crecimiento significativo de autores no pertenecientes a la UNCPBA, al alcanzar en el primer quinquenio del siglo XXI una distribución en tercios entre autores de la propia institución, nacionales y extranjeros, llegando en el último quinquenio a revertir los datos de los '90, al publicarse desde el año 2006 entre un 86% y 88% de artículos pertenecientes a autores externos (Tabla 6). En tal sentido, *Espacios en Blanco* ya no poseería ese "sesgo endogámico" que, según Kreimer (op.cit.) y Gorostiaga, Nieto y Cueli (2014), continuaría caracterizando a las revistas en ciencias sociales y educación.

Tabla 5 - TEMAS AGRUPACIÓN ARTÍCULOS/DOSSIER

Nº	Tema
10	La redefinición de lo público y lo privado
11	-----
12	Políticas y actores en el campo universitario latinoamericano
13	Didácticas especiales o específicas
14	Filosofía y educación
15	La heterogeneidad del mapa educativo argentino. Un análisis por provincias
16	Psicología y educación
17	La violencia y las comunidades escolares
18	Nuevas preguntas, diversas miradas desde la Historia de la educación
19	Acerca de la gestión educativa
20	Memorias y trayectorias en la investigación
21	La psicología social ante los problemas y desafíos de las sociedades contemporáneas
22	La obligatoriedad de la escuela secundaria
23	Profesión académica y trabajo docente en la universidad latinoamericana
24	Juego, juguetes e historicidad

Fuente: elaboración propia.

A modo de cierre, esta descripción ha tratado de mostrar cómo a lo largo de estas tres décadas las revistas educativas en general y *Espacios en Blanco* en particular se han ido posicionando como uno de los principales canales de comunicación y divulgación del quehacer científico-académico, y cómo ellas dan cuenta del proceso de afianzamiento de la investigación educativa en Argentina. Proceso que en un marco de continuidad democrática ha posibilitado, entre otras cuestiones, la consolidación y crecimiento de equipos de investigadores y académicos en las universidades y en otros centros de investigación; un mayor flujo de intercambios entre ellos, prevaleciendo los contactos y redes latinoamericanas; la formación investigativa y de postgrado posibilitada por subsidios y becas mayoritariamente estatales. Asimismo, pese al burocratismo académico y algunas estrategias no deseadas cuando prevalece la lógica de la cantidad sobre la calidad de lo producido, las prácticas de evaluación y de desempeño de los docentes a través de concursos periódicos, así como la conformación de diferentes espacios de legitimación y validación entre pares también han hecho que creciera el número de comunicaciones a ser divulgadas y publicadas.

No obstante, aún queda mucho camino por recorrer, tanto al interior como al exterior del campo, pudiendo señalarse en primer lugar la necesidad de

establecer un mayor nivel de relación entre lo producido, lo divulgado y los ámbitos de decisión político-educativa, los espacios escolares y con aquellas organizaciones sociales que han ensanchado -y desafiado- lo educativo y lo escolar. En segundo lugar, buscar alternativas para superar los problemas de financiamiento de las publicaciones periódicas, ya sea para garantizar la frecuencia establecida en cada una de las revistas, para aumentarla o simplemente para mantener su edición impresa; para incrementar el número de páginas y/o ejemplares, así como su distribución nacional e internacional. Ello podría resolverse con políticas de apoyo técnico a los equipos editoriales, así como líneas de subsidio específicas para el sostenimiento de este tipo de publicaciones.

Por último, restaría lograr una mayor presencia en la comunidad editorial internacional, sobre todo en el acceso a indexaciones dominadas por grupos editoriales de habla inglesa; bregando por el establecimiento de parámetros que no sean trasladados de las comunidades científicas más consolidadas, sino que por el contrario se basen en aquellos que caracterizan y singularizan a las humanidades y ciencias sociales, y particularmente a las ciencias de la educación.

Tabla 6 - PORCENTAJE DE AUTORES SEGÚN PROCEDENCIA Y QUINQUENIO

	Nº	Autores de la propia institución	Autores nacionales	Autores extranjeros
Quinquenio 1 2001-2005	11	1	2	2
	12	2	2	1
	13	2	0	4
	14	3	1	4
	15	2	6	0
	TOTAL	10 (32%)	11 (34%)	11 (34%)
Quinquenio 2 2006-2010	16	1	7	1
	17	1	3	4
	18	2	3	5
	19	1	4	6
	20	2	6	4
	TOTAL	7 (14%)	23 (46%)	20 (40%)
Quinquenio 3 2011-2014	21	2	3	5
	22	1	4	4
	23	0	6	3
	24	2	6	4
	TOTAL	5 (12%)	19 (48%)	16 (40%)

Fuente: elaboración propia.

Un área que si bien ha avanzado en los últimos años no siempre tiene el mismo reconocimiento que otras en las políticas, universidades, centros y organismos científicos -sean estos gubernamentales o no gubernamentales-. Un reconocimiento que delimitara qué la singulariza y qué la separa de otras disciplinas, sin que ello implique desconocer aquellos criterios comunes de evaluación y validación de la producción científica y de los espacios de divulgación. Y que no descuide la importancia social de su producción y su compromiso por una educación más justa y liberadora.

Recibido: 01/04/2015

Aceptado: 29/05/2015

Notas

¹ Para ello puede consultarse las editoriales de la Revista nº 19 (2009) y nº 24 (2014).

² Su primer nombre fue *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines* (1906-1914), siendo su director Víctor Mercante. Luego de un largo período de interrupción ha vuelto a editarse en 2007. Véase Barletta (2011).

³ Actualmente tienen una doble dependencia: de la Universidad anteriormente mencionada y del CONICET.

⁴ Entre 1983 y 1988 el incremento de investigadores creció de 1583 a 2289 (69%), y de becarios de 1763 a 2159 (81%).

⁵ En 1990 el entonces secretario de Ciencia y Tecnología, Raúl Matera, designó a Bernabé Quartino a cargo del CONICET que había sido interventor de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Buenos Aires en el gobierno de Onganía, generando conflictos entre los investigadores y las instituciones universitarias y científicas.

⁶ En este artículo se registra erróneamente el año de creación de la *Revista Espacios en Blanco* en 1996 en vez de 1994.

⁷ Datos extraídos de Palamidessi y Devetac (2007).

⁸ Su composición ha variado de docentes de la Facultad de Ciencias Humanas pertenecientes a las carreras de Ciencias de la Educación y Educación Inicial, a directores de los proyectos de investigación del NEES (Reforma del Reglamento del NEES, 2009). El objetivo perseguido con esta modificación es lograr una mayor apertura a la construcción colectiva de la línea editorial de la Revista que contemple la diversidad temática que confluye en el abordaje de lo educativo en el Núcleo, así como de enfoques epistemológicos, teóricos y metodológicos.

⁹ De acuerdo a Alborno y Gordon (op.cit.), en 2008 es 15 veces superior que en 1999, aunque no logrando alcanzar la meta del 1% del PBI.

¹⁰ Siguiendo con el análisis de estos autores a través del FONCYT, la Agencia pasó de financiar de 700 propuestas en 2003 a 6301 en 2008.

¹¹ El número de investigadores y becarios en el año 2010 era de 14.500. También cabe destacar que, a diferencia del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2007) cuya base de sustentación son las ciencias duras, el CONICET ha llevado al "nivel más alto de participación de las ciencias sociales en la asignación de recursos" (p. 43).

¹² LATINDEX "ofrece tres bases de datos: 1) Directorio, con datos bibliográficos y de contacto de todas las revistas registradas, ya sea que se publiquen en soporte impreso o electrónico; 2) Catálogo, que incluye únicamente las revistas -impresas o electrónicas- que cumplen los criterios de calidad editorial diseñados por Latindex y 3) Enlace a Revistas Electrónicas, que permite el acceso a los textos completos en los sitios en que se encuentran disponibles" (<http://www.latindex.unam.mx/latindex/quees/Latindex.html>).

¹³ SciELO (*Scientific Electronic Library Online*) es una red de bibliotecas electrónicas conformada por colecciones de revistas científicas en texto completo y con acceso abierto, libre y gratuito. Este proyecto

cooperativo regional está integrado por países de Latinoamérica, España, Portugal y Sudáfrica.
<http://www.caicyt-conicet.gov.ar/scielo-argentina/>.

¹⁴ Aproximadamente 300 ejemplares.

Bibliografía citada

- ALBORNOZ, M. y GORDON, A. (2011) "La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983-2009)", en: Albornoz y Sebastián (eds.) *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias en Argentina y España*, CSIC, Madrid.
- ARDANUY, J. (2012) *Breve introducción a la bibliometría*, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- BARLETTA, A. (2011) "La Revista Archivos de Ciencias de la Educación. Apuntes para una o varias historias institucionales", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5).
<http://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar>
- GOROSTIAGA, J.; NIETO, G. y CUJELI, F. (2014) *Un acercamiento al campo argentino de producción de conocimiento educativo a través de las publicaciones en revistas académicas durante 2001-2010*. Inédito.
- KREIMER, P. (2011) "La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales", En: *Propuesta Educativa*, 36 (2).
- OTEIZA, E. (1992) "El complejo científico y tecnológico argentino en la segunda mitad del siglo XX: la transferencia de modelos institucionales", en: Oteiza (comp.) *La política de investigación científica y tecnológica argentina - historia y perspectivas*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- PALAMIDESI, M. y DEVETAC, M. (2007) "Las revistas académicas del campo de la educación (Argentina, 1990-2002)" [en línea] *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4ª. Época, 1(1). Disponible en: http://www.fuentes.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.688/pr.688.pdf
- SANZ VALERO, J.; TOMÁS CASTERÁ, V. y WANDEN-BERGHE, C. (2014) "Estudio bibliométrico de la producción científica publicada por la Revista Panamericana de Salud Pública/Pan American Journal of Public Health en el período de 1997 a 2012" En: *Revista Panam Salud Pública*. 35(2): 81-8.
- SCHRIEWER, J. (1996) "Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada", en: Pereyra, M. y otros (comp.) *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- SUASNABAR, C. (2012) "El marco normativo de las universidades y el debate sobre la autonomía: una lectura sobre la producción académica", en: Chiroleu, Suasnábar y Rovelli (comp.) *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, UNGS, Buenos Aires.

DOCUMENTOS:

AGCE (1981) *Asamblea Anual Ordinaria*. Objetivos de la Revista Argentina de Educación. Buenos Aires.

REGLAMENTO DE PUBLICACIONES DE LA REVISTA ESPACIOS EN BLANCO, UNCPBA:

Aprobado por el Departamento de Ciencias de la Educación en 1994

Cambio de pertenencia institucional - 1996

Homologado por el Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) en su Reglamento interno (art. 2, inc. 8).

Modificación parcial 2009.

Normas editoriales de publicación, 1994 y su reforma 2011.

Normas editoriales para la edición de dossier, 2013.

Reforma del Reglamento del NEES, FCH, UNCPBA, 2009.

Revista Espacios en Blanco – Nº 1 a 24 (1994-2014).

Revista Propuesta Educativa – Año 1, nº 1, Agosto 1989.

SQUARZON, E. y otras (1987) *Documento I: Plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación 1988*, Facultad de Humanidades, UNCPBA, Tandil.

Páginas web:

CAICYT/CONICET: <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/>

LATINDEX: <http://www.latindex.unam.mx/>

SCIELO: <http://www.scielo.org.ar/scielo.php>

Publicaciones científicas y educativas argentinas en la era digital: las políticas de *Acceso Abierto*

Argentinian scientific and educational journals in the digital era:

Open Access policies

*Juan Suasnábar**

*Natalia Cuchan***

*Jorgelina Mendez****

Resumen

La historia y desenvolvimiento de la educación escolar guarda una relación de vinculaciones complejas con las historias de otros ámbitos sociales y políticos que le son contemporáneos. La relativa a las formas de elaboración, validación, legitimación social y circulación del conocimiento científico tiene un valor para nada desdeñable. Tales constructos de conocimientos han ido adquiriendo carácter científico, al regirse por procedimientos y criterios de producción y divulgación que han variado históricamente, regulaciones que conforman dispositivos, que se insertan en una red de poder que genera un doble reforzamiento: por un lado, como mecanismo de control de las posibilidades de democratización del conocimiento; por otro, como fuente de prescripciones acerca de lo que lo educativo puede/debe ser. Desde esta perspectiva, en el presente artículo nos enfocamos en las posibilidades de democratización del conocimiento, atendiendo a los espacios que brindan las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICs), mediadas por filosofías y políticas ligadas a la actividad científica, y a los desafíos que suponen esas posibilidades. Para ello se repasan los antecedentes e hitos vinculados a las políticas de Acceso Abierto a nivel mundial y en Argentina, y se realiza un estado de situación de las publicaciones científicas y educativas al respecto.

Palabras Clave: Publicaciones científicas; acceso abierto; repositorio digital.

Abstract

The history and development of school education has a relation of complex linkages with the history of other social and political areas that are contemporary. Forms of development, validation, social legitimation and circulation of scientific knowledge has a value to negligible. Such constructs have acquired scientific status, governed by procedures and criteria for production and dissemination that have varied historically. Regulations that make apparatus inserted into a network of power that generates a double reinforcement: first, as a mechanism of control of the potential democratization of knowledge; secondly, as a source of prescriptions about what education can/should be. From this perspective, in this article we focus on the possibilities of democratization of knowledge, serving the spaces offered by new information technologies and communication (ICTs), mediated by philosophies and policies related to scientific activity, and challenges involving those possibilities. For that, we review history and milestones related to Open Access policies globally and in Argentina, and a status of scientific and educational publications about it, it's done.

Key words: scientific journals; open access; digital repository.

*Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación. Becario doctoral de CONICET. Ayudante diplomado del departamento de Política y Gestión de la (FCH-UNICEN).

E-mail: juansuas@gmail.com

** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH-UNICEN). Becaria de la CIC. Profesora del ISFDyT N° 166 y del IFDyT N° 10, Tandil, Buenos Aires.

E-mail: nataliacuchan@hotmail.com

*** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (FCH-UNICEN). Magister en Ciencias Sociales (UNQ). Becaria doctoral de CONICET. Ayudante diplomado del departamento de Educación de la FCH-UNICEN.

E-mail: jorgelinamendez@gmail.com

Introducción

*"A la Internet. Porque habilitó contraataque para los subalternos
condenados a las tretas del débil"*

Ana Ojeda – No es lo que parece

La historia y desenvolvimiento de la educación escolar guarda una relación de vinculaciones complejas con las historias de otros ámbitos sociales, económicos y políticos que le son contemporáneos. De las varias posibles, la relativa a las formas de elaboración, validación, legitimación social y circulación del conocimiento científico tiene un valor para nada desdeñable; desde sus inicios, el debate por la orientación, fines y funciones de la escuela encuentra bases de fundamentación -mayormente- en teorías, postulados, pensamientos, ideas y saberes propios de las disciplinas que abordan científicamente¹ el campo educativo. Tales constructos de conocimientos han ido adquiriendo carácter científico al regirse por procedimientos y criterios de producción, validación y divulgación que han variado históricamente, regulaciones que conforman dispositivos en el sentido que Agamben (2014) le otorga al término:

"cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes" (p.18).

En esta línea, el artículo de Agueda Bernardete Bittencourt que forma parte del presente *Dossier*, contiene un análisis muy agudo -para Brasil, pero con validez para Argentina- respecto de las tendencias que se han venido desarrollando en las últimas décadas en relación con la regulación de las publicaciones científicas en educación: "padronização, ranqueamento, avaliação" (Bittencourt, 2015: 78), tendencias que no son nuevas pero que se han visto profundizadas, entre otros motivos, por las posibilidades que las nuevas tecnologías brindan, como es el caso del Factor de Impacto (FI)².

Estos dispositivos y tendencias van conformando una red de poder que, en relación con el tema que nos ocupa, genera un doble reforzamiento: por un lado, como mecanismo de control de las posibilidades de democratización del

conocimiento; por otro, como fuente de prescripciones acerca de lo que lo educativo puede/debe ser.

Desde esta perspectiva, en el presente artículo nos enfocamos en el primer aspecto, las posibilidades de democratización del conocimiento, atendiendo a los espacios que brindan las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTICs), mediadas por filosofías y políticas ligadas a la actividad científica, específicamente las políticas de *acceso abierto*, y a los desafíos que esas posibilidades suponen.

Políticas de *Acceso Abierto*: desarrollos y características

Durante el siglo XX el desarrollo que han manifestado las disciplinas vinculadas a la educación puede asociarse a diversos procesos tales como la masificación y apertura de los sistemas educativos, la creciente profesionalización de la docencia, la expansión de posgrados, el incentivo a la investigación, entre otros. Pero también forman parte de tal desarrollo las nuevas modalidades que asumen las prácticas y circuitos de producción y divulgación científica.

La producción intelectual sobre educación puede plasmarse en libros, manuales o textos para la enseñanza y/o capacitación, revistas científicas o en eventos académicos como congresos, simposios, jornadas, por nombrar algunos. En la base de todos estos circuitos subyacen lineamientos políticos y de política editorial que determinan condiciones, requisitos, parámetros y canales para la validación y divulgación de las producciones. Tal como sostienen Palamidessi y Devetac (2007) el escenario de la *sociedad de la información* incrementa las presiones sobre los campos de producción intelectual, abriendo el juego a interrogar dichos circuitos.

Con el cambio de siglo y el avance de las NTIC's emerge un movimiento internacional por el *acceso abierto y libre* a la difusión y publicación de conocimientos. Diversas declaraciones internacionales han formado parte de tal impulso, entre las cuales se suele reconocer a las declaraciones de *Budapest* (2002), *Bethesda* (2003) y *Berlín* (2003) como pioneras en la conformación del movimiento del acceso abierto.

La *Budapest Open Access Initiative* (BOAI) de 2002 define por *acceso abierto* a la disponibilidad gratuita, a través de internet, de la literatura científica permitiendo a cualquier usuario leer, descargar, copiar, distribuir, imprimir, buscar o enlazar los textos completos de tales artículos, otorgando a los autores de los artículos el control sobre la integridad de su trabajo y el derecho a ser adecuadamente reconocidos y citados. Expresa textualmente:

**Logotipo de
Acceso Abierto**



“Eliminar las barreras de acceso a esta literatura acelerará la investigación, enriquecerá la educación, compartir el aprendizaje de los ricos con los pobres y los pobres con los ricos, hacen de esta literatura tan útil como puede ser, y sentar las bases para unir a la humanidad en un intelectual común la conversación y la búsqueda del conocimiento” (BOAI, 2002).

Por su parte la *Declaración de Bethesda* (2003) plantea dos condiciones de una publicación de *acceso abierto*: la primera concibe la relación autor/usuario fundada en el derecho a la propiedad intelectual del primero y el derecho libre, universal, irrevocable y perpetuo del segundo al acceso y licencia para copiar, utilizar, distribuir, transmitir y presentar el trabajo públicamente y hacer y distribuir obras derivadas, en cualquier soporte digital para cualquier finalidad responsable, sujeto a la apropiada atribución de la autoría, así como el derecho de hacer una pequeña cantidad de copias impresas para su uso personal. La segunda condición establece el archivo o depósito de una versión completa de la obra, incluyendo una copia de los permisos citados anteriormente y en un formato electrónico estándar apropiado, de forma inmediata a la publicación inicial en al menos un repositorio en línea que persiga facilitar el acceso abierto. En tanto que la *Berlin Declaration on Open access to Knowledge in the Sciences and Humanities* del año 2003 fue subscripta por representantes políticos y científicos reafirmando los lineamientos de las declaraciones previas.

Sobre la base de tales postulados comienzan a desarrollarse políticas públicas en diferentes países orientadas al acceso libre a la información científica. Sin ánimos de realizar una periodización de tales acontecimientos, es preciso destacar dos hechos significativos para la región latinoamericana: el primero tiene lugar en Buenos Aires en el 2012 donde se crea “*LA Referencia*” un proyecto para

el desarrollo de una red federada de repositorios institucionales de publicaciones científicas, destinada a almacenar, compartir y dar visibilidad a la producción científica de América Latina. Integran dicha red Brasil, Colombia, México, Chile, Argentina, Ecuador, Perú, Venezuela y El Salvador. El segundo hecho sucede en el 2013 y tiene como protagonistas a Perú y Argentina. En el mes de mayo Perú sanciona la Ley Nº 30.035 la cual regula el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, y en el mes de noviembre Argentina aprueba la Ley Nº 26.899 que establece la creación de Repositorios Digitales Institucionales de Acceso Abierto, Propios o Compartidos³.

Cabe destacar que el caso argentino cuenta desde el 2011 con un Sistema Nacional de Repositorios Digitales (SNRD) creado mediante Resolución Nº 469/11 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva en conjunto con el Consejo Interinstitucional de Ciencia y Tecnología (CICYT) a través de sus representantes en el Consejo Asesor de la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología. A partir de la ley Nº 26.899 los organismos e instituciones públicas que componen el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI) y que reciben financiamiento del estado nacional, deberán desarrollar repositorios digitales institucionales de acceso abierto, propios o compartidos, en los que se depositará la producción científico-tecnológica en trabajos, formación y/o proyectos, financiados total o parcialmente con fondos públicos:

“Artículo 1º- Los organismos e instituciones públicas que componen el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (SNCTI), conforme lo prevé la ley 25.467, y que reciben financiamiento del Estado nacional, deberán desarrollar repositorios digitales institucionales de acceso abierto, propios o compartidos, en los que se depositará la producción científico-tecnológica resultante del trabajo, formación y/o proyectos, financiados total o parcialmente con fondos públicos, de sus investigadores, tecnólogos, docentes, becarios de posdoctorado y estudiantes de maestría y doctorado. Esta producción científico-tecnológica abarcará al conjunto de documentos (artículos de revistas, trabajos técnico-científicos, tesis académicas, entre otros), que sean resultado de la realización de actividades de investigación”.

La ley concibe a dichos repositorios desde su compatibilidad con las normas de interoperabilidad adoptadas internacionalmente así como también las condiciones necesarias para la protección de los derechos de la institución y del autor sobre la

producción científico-tecnológica. Nombra al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva autoridad de aplicación comprendiendo entre sus funciones promover y brindar asistencia técnica integral a las instituciones para la generación y gestión de sus repositorios digitales.

Estas políticas suponen transformaciones de relevancia en la producción, validación y circulación y divulgación del conocimiento científico, pudiendo generar algunas confusiones según cómo se entienda qué es y qué no el *Acceso Abierto*. En este sentido, como ha sucedido en más de una ocasión cuando se trata de la interacción entre prácticas sociales y las NTIC's, podría suponerse que el caso que abordamos se trataría de una forma de digitalización e informatización de los procedimientos y reglas ya existentes, es decir un cambio de soporte. Sin embargo, como señalamos en la introducción, el movimiento de *Acceso Abierto* es mucho más que eso.

En primer lugar, es una filosofía en relación con la producción, validación y circulación de las producciones culturales en sentido amplio, y para nuestro tema de interés, el conocimiento científico en particular. Como tal, puede vincularse con otros movimientos que le son contemporáneos como el iniciado en 1983 por Richard Stallman de *software libre, código abierto y copyleft*⁴ (dentro del cual se desarrollan sistemas operativos como Linux o el conocido navegador Mozilla Firefox y plataformas para la gestión integral de publicaciones científicas o eventos académicos como OJS⁵ u OCS⁶); el desarrollo de las licencias *Creative Commons* (CC)⁷ y las acciones a él asociadas, como el caso de *Creative Commons Music Communities*⁸ o el *Festival de cine Creative Commons* próximo a realizarse en Bogotá⁹, entre otros. Sin ánimos de ser exhaustivos¹⁰, todos estos movimientos comparten la idea de la necesidad de modificar qué se entiende por dominio público para las creaciones y el conocimiento, ampliando los límites que el *copyright* y la legislación relativa a derecho de autor generan.

En segundo lugar, vinculado con lo anterior, *Acceso Abierto*, como señala Peter Suber (2012)¹¹, uno de sus más importantes representantes, no es crear el NAPSTER o el MEGAUPLOAD -vías de acceso ilegales a músicas o múltiples contenidos digitales- de las publicaciones científicas. Si bien la propuesta es la

generación de repositorios y plataformas de acceso libre y gratuito, deben ser totalmente legales, compatibles con múltiples modalidades de cesión de derechos de autor.

De lo anterior se desprende uno de los componentes fundamentales del *Acceso Abierto*, la necesidad del consentimiento expreso de los autores. Ésta es la base legal de la propuesta, la cesión en diferentes niveles (para las obras nuevas), o la caducidad de los derechos en el caso de obras antiguas:

“Cuando se da consentimiento al AA, ¿a qué se está consintiendo exactamente? Se consiente, por anticipado, la lectura, descarga, copia, compartición, almacenado, impresión, búsqueda, enlazado y rastreo del texto completo de la obra. Algunos autores eligen retener el derecho a bloquear la distribución de copias mutiladas o mal atribuidas. Otros eligen bloquear el uso comercial. Básicamente, estas condiciones bloquean el plagio, la presentación fraudulenta y a veces el uso comercial, y autorizan todos los usos requeridos por la literatura académica, incluidos aquellos que les permiten a las nuevas tecnologías facilitar la búsqueda en línea” (Suber: 2012: 3).

En este sentido la articulación entre las plataformas de *Acceso Abierto* y las ya mencionadas licencias *Creative Commons* ha generado fructíferas opciones tanto para los autores por la simpleza, claridad y rapidez, como para las publicaciones y repositorios al contar con instrumentos legales sin costos y de fácil acceso. Este tipo de licencias no significa una sesión total e irrestricta de los derechos sino que los autores pueden optar a partir de la articulación de las cuatro condiciones que se presentan en el Cuadro I y que de cuyas combinaciones se obtienen las licencias que se detallan en el Cuadro II.

Cuadro I – CONDICIONES DE LAS LICENCIAS *CREATIVE COMMONS*

	Reconocimiento (BY)
	No Comercial (NC)
	Sin obras derivadas (ND)
	Compartir Igual (SA)

Fuente: <http://www.creativecommons.org.ar/licencias>

Cuadro II – TIPOS DE LICENCIA *CREATIVE COMMONS*

	<p>Reconocimiento (by): Se permite cualquier explotación de la obra, incluyendo una finalidad comercial, así como la creación de obras derivadas, la distribución de las cuales también está permitida sin ninguna restricción.</p>
	<p>Reconocimiento – NoComercial (by-nc): Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga un uso comercial. Tampoco se puede utilizar la obra original con finalidades comerciales.</p>
	<p>Reconocimiento – NoComercial – CompartirIgual (by-nc-sa): No se permite un uso comercial de la obra original ni de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.</p>
	<p>Reconocimiento – NoComercial – SinObrasDerivadas (by-nc-nd): No se permite un uso comercial de la obra original ni la generación de obras derivadas.</p>
	<p>Reconocimiento – CompartirIgual (by-sa): Se permite el uso comercial de la obra y de las posibles obras derivadas, la distribución de las cuales se debe hacer con una licencia igual a la que regula la obra original.</p>
	<p>Reconocimiento – SinObrasDerivadas (by-nd): Se permite el uso comercial de la obra pero no la generación de obras derivadas.</p>

Fuente: <http://www.creativecommons.org.ar/licencias>

Finalmente, un tema que cuya importancia es central para las publicaciones científicas, es el relativo a los criterios y vías de puesta en disposición de las producciones en *Acceso Abierto*, dado que la validación del conocimiento científico requiere respetar algunos procedimientos. En ese sentido se distinguen al interior de estas modalidades tres vías para que un autor ofrezca en *Acceso Abierto* una publicación, la *vía dorada*, la *vía verde* y el *auto-archivo*:

“The OA movement uses the term *gold OA* for OA delivered by journals, regardless of the journal’s business model, and *green OA* for OA delivered by repositories. *Self-archiving* is the practice of depositing one’s own work in an OA repository. All three of these terms were coined by Stevan Harnad” (Suber, 2012a: 53)¹².

Esto puede generar dificultades, sobre todo en la *vía verde* y en el *auto-archivo*, si se piensa en los parámetros de validación del conocimiento científico, por ejemplo la revisión por pares, en modalidad doble ciego o no. A este respecto creemos necesario remarcar que si bien estas nuevas modalidades tienen efectos sobre las

modalidades tradicionales de desarrollo de la revisión por pares no son incompatibles con ellas. Como señala Suber (2012):

“ -La revisión por pares no depende del precio o del soporte de una revista. Tampoco el valor, el rigor o la integridad de la revisión por pares.

-El motivo por el que sabemos que la revisión por pares en revistas de AA es tan rigurosa y honesta como en las revistas convencionales, es que puede usar los mismos procedimientos, los mismos estándares, y hasta incluso las mismas personas (editores y revisores) que las revistas convencionales [...]

-Las revistas de AA pueden usar las formas tradicionales de revisión por pares o pueden usar formas innovadoras que saquen provecho de los nuevos soportes y de las redes académicas interactivas, vinculándolas unas con otras. De todas formas, eliminar las barreras de acceso y cambiar la revisión por pares son proyectos distintos” (p.7).

Podrían considerarse otros aspectos al respecto de las implicancias del *Acceso Abierto* para las publicaciones científicas como el financiamiento, los tipos de publicaciones admisibles, las relaciones con los mercados editoriales y/o las patentes, aunque ello excedería los límites de este trabajo¹³.

Las revistas educativas argentina en *acceso abierto* y los repositorios digitales

El proceso desarrollado en el apartado anterior dista de ser homogéneo entre diferentes países, regiones y comunidades académicas y disciplinares. A partir de un relevamiento de las diferentes revistas de educación disponibles en *Acceso Abierto*, incluyendo a aquellas que abordan la educación en sentido amplio –sin incluir las que trabajan las problemáticas educativas desde lo disciplinar-, podemos afirmar que en Argentina las políticas mencionadas, junto con la posibilidad de llegar a toda la comunidad académica de una forma más directa y rápida, han habilitado de manera acelerada en los últimos años una digitalización y puesta en disposición en línea de buena parte de las publicaciones, aunque bajo formas diversas. Algunas publicaciones pasaron a editarse exclusivamente en versión electrónica. Otras incluyeron la versión electrónica en convivencia con la versión impresa. En otros casos, publicaciones que habían sido discontinuadas desde hacía varios años, volvieron a editarse bajo estas modalidades digitales, entre otros motivos por la disponibilidad de recursos tecnológicos como plataformas en línea

de bajo o nulo costo. Finalmente, en concordancia con lo anterior han surgido nuevas publicaciones bajo la modalidad electrónica que, tal vez, no hubieran podido afrontar los costos de una publicación impresa.

Dentro de este panorama general, podemos identificar tres diferentes vías -o plataformas- en las que se ha desarrollado la digitalización y puesta en disposición de las revistas académicas, con diferentes grados de adecuación al *Acceso Abierto* (Cuadro III).

Una vía, probablemente la más reconocida y prestigiosa, es *SciELO* -Scientific Electronic Library Online¹⁴- biblioteca electrónica que comprende una red iberoamericana de colecciones de revistas con acceso abierto y de texto completo. En nuestro país Scielo forma parte de las políticas del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y se gestiona desde el Centro Argentino de Información y Tecnología (CAYCIT).

Las revistas que se incluyen en *SciELO Argentina*¹⁵ forman parte del *Núcleo*

*Básico de Publicaciones Científicas Argentinas*¹⁶ y su calidad editorial es evaluada en función de los criterios de Latindex nivel 1, como requerimiento necesario para su incorporación en dicha biblioteca.

Logo de SciELO Argentina



De esta manera es posible encontrar en versión digital con texto completo revistas con amplia trayectoria y reconocimiento dentro del mundo académico. En el caso que nos interesa son cuatro las publicaciones disponibles:

el Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, Propuesta Educativa, Praxis Educativa y Espacios en Blanco. Las dos últimas se mantienen también en versión impresa.

Por otra parte, varias publicaciones han optado por estar en línea a través de páginas de internet propias o alojadas en las webs de las Universidades o sociedad científicas de las que forman parte. Algunas -tales son los casos de Polifonías (UNLu) y Educación Lenguaje y Sociedad (UNLPam)- mantienen su doble edición impresa y online, mientras que otras -como la Revista Argentina de Educación Superior (UNTref) o la Revista Latinoamericana de Educación

Comparada (Sociedad Argentina de Educación Comparada)- son concebidas desde su origen de manera digital. Otras publicaciones, tales como la Revista de Política Educativa (UDESA) desde el 2014 asociada a la Revista española de acceso abierto, Archivos Analíticos de Política Educativa, y Contextos en Educación (UNRC), abandonaron sus versiones impresas para quedar exclusivamente disponibles en versión online.

Finalmente, la herramienta de código abierto Open Journal System. Public Knowledge Project (OJS)¹⁷, diseñada para la gestión integral de publicaciones científicas en el marco del acceso libre, ofrece una posibilidad concreta y accesible para que más revistas puedan optar por ofrecerse en versión digital pero también adaptarse a las políticas que promueven el libre acceso al conocimiento y que se han explicitado previamente.

Como software de código abierto se ofrece de manera libre y gratuita, y en tanto herramienta presenta una programación básica pensada en función de las necesidades de una publicación académica permitiendo, no sólo ofrecer la revista en versión digital sino, fundamentalmente, organizar desde allí todo el proceso de edición de las mismas.

En este sentido un importante número de publicaciones educativas han implementado el OJS como herramienta de gestión. Algunas universidades y/o facultades han desarrollado plataformas basadas en el OJS brindando a las revistas que allí se editan un portal donde alojarse y los medios para trasladar sus procesos de edición a dicha tecnología. Este es el caso de la Universidad Nacional de Córdoba, institución en la cual se ha implementado un portal desde donde acceder a todas las revistas que editan, incluyendo a tres del área educativa: Virtualidad, Educación y Ciencia, Cuadernos de Educación, y -de reciente aparición- Prácticas y residencias en la formación docente.

El mismo caso aplica para la Revista Archivos de Ciencias de la Educación a través del portal de revistas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata y para la Revista de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata.

Otras tres publicaciones con amplia trayectoria también han optado por ofrecerse en acceso abierto a través de la herramienta OJS: la Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, la Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación dependiente del CONICET y la Universidad Nacional de Rosario, y de esta misma Universidad, la Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.

Podemos ver cómo, aun manteniendo muchas de ellas sus versiones impresas, las publicaciones científicas del campo educativo han volcado sus esfuerzos por divulgarse en *acceso abierto* y estar disponibles para el público en general a través de diversas plataformas; una tendencia que resulta de la convergencia de las políticas que promueven el acceso abierto al conocimiento científico, la necesidad de las propias publicaciones de ampliar sus horizontes de difusión, dinamizar los procesos de edición y superar las restricciones presupuestarias que muchas veces obstaculizan la continuidad de las versiones impresas.

Estado actual y desafíos de la Revista Espacios en Blanco

La Revista *Espacios en Blanco* no es ajena a las transformaciones mencionadas en cuanto a políticas y formatos para la producción, validación, circulación y divulgación del conocimiento científico, significando desafíos de cara al futuro pero referenciados necesariamente en el presente y en los principios que han acompañado su consolidación como revista académica.

Tal como menciona Renata Giovine (2015) -en el artículo que integra el presente dossier- *Espacios en Blanco* comienza a gestarse a principios de los años '90 en la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA) con la creación del área de publicaciones "Espacios en Blanco" y luego de la Revista de Educación, publicando su primer número en 1994 logrando mantenerse en forma ininterrumpida hasta la actualidad.

Cuadro III – Publicaciones científicas relevadas según vía de digitalización

<i>Vía</i>	<i>Publicación e Institución</i>	<i>Disponibles on-line</i>	<i>Impresa actualmente</i>
SciELO	Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación (SAHE)	11	NO
	Praxis Educativa. Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)	2	SI
	Espacios en blanco. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCBPA)	8	SI
	Propuesta Educativa. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)	4	NO
Página web propia	Revista Argentina de Educación Superior. Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF)	5	NO
	Revista Latinoamericana de Educación Comparada. Sociedad Argentina de educación comparada.	6	NO
	Educación lenguaje y sociedad. Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam)	6	SI
	Revista de política educativa. Universidad de San Andrés (UDES)	4	SI
	Revista Polifonías. Universidad Nacional de Luján (UNLu)	5	SI
	Contextos en educación. Universidad Nacional de Rio Cuarto (UNRC)	16	Desde el 16 sólo online
OJS	Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Universidad de Buenos Aires (UBA)	4	SI
	Virtualidad, educación y ciencia. Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	9	NO
	Cuadernos de educación. Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	12	NO
	Prácticas y residencias en formación docente. Universidad Nacional de Córdoba (UNC)	1	NO
	Revista de educación. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP)	7	SI
	Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Rosario	9	SI
	Archivos de Historia de la Educación. Universidad Nacional de La Plata	8	NO
	Revista del Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. CONICET/UNR	En proceso	SI

Fuente: elaboración propia.

La autora reconoce que el proceso inicial se enmarca -internamente- en la reforma del plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación (1988) el cual orientó la formación hacia un perfil de docente-investigador. A partir de 1996 *Espacios en Blanco* pasó a depender del *Núcleo de Estudios Educativos y Sociales* (NEES). De esta manera la revista forma parte del momento de expansión y permanencia de publicación educativas observado por Palamidessi y Devetac (op.cit.) en el período 1990-2002.

Con el cambio de siglo, el "efecto endógeno" señalado por Giovine (2015: 47) propició un crecimiento significativo de los mecanismos formales de divulgación científica, sea mediante la publicación de ponencias, libros y/o artículos en revistas, aún pese a la ausencia de programas específicos de incentivo y sostenimiento de publicaciones científicas periódicas. Como parte del mismo efecto, a partir del 2002 pasó a formar parte del ya mencionado *Núcleo Básico* y paralelamente a someterse a otros sistemas de evaluación de centros de indexación latinoamericanos, incorporando -selectivamente- nuevas pautas editoriales.

Reconociendo los desafíos internos y externos que señala Giovine (2015) nos interesa señalar que el panorama que hemos analizado al respecto del avance de las políticas de *Acceso Abierto* en Argentina agrega asuntos a considerar de cara a un presente no muy lejano. Por una parte, la inclusión de la Revista *Espacios en Blanco* en *Acceso Abierto* en el marco de las políticas adoptadas por la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires. Al respecto, la Universidad ha venido trabajando desde 2012 en la creación y puesta en funcionamiento del Repositorio Institucional propio, en línea con las tendencias que mencionamos:

"El RI de la UNICEN ya está creado, se denomina RIDAA UNICEN (Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto) se ha desarrollado en el marco de un proyecto PICTO CIN 2010-149 "Investigación y desarrollo en repositorios institucionales: aplicaciones y experiencias en universidades de la región bonaerense", que permitió recibir capacitación específica, así como comparar e investigar los diferentes tipos de software disponibles de acceso abierto y gratuitos que reunieran todos los requisitos técnicos necesarios para garantizar la preservación y conservación a largo plazo, para lograr que su contenido sea acumulativo y perpetuo; la adopción del sistema de gestión que respete los estándares de interoperabilidad entre repositorios facilitando el intercambio de información, respetando los derechos de autor utilizando licencias Creative Commons. Se decidió utilizar el software Dspace y aunque

aún no se ha dado acceso hacia el exterior, a efectos de presentarlo con cierto volumen de documentos, está listo para comenzar a cargar las tesis de grado y posgrado que las facultades envíen” (Leiboff, inédito: 2/3).

Esta creación implica ya un paso importante porque permitirá en breve contar con la publicación en el RIDAA y tener una vía de disponibilidad para el público en general.

Por último, las tendencias señaladas marcan para la propia revista, un debate en torno de la necesidad y posibilidad de profundizar, y de bajo qué modalidades -licencias, plataformas como OJS o páginas webs-, el camino del *Acceso Abierto* de sus contenidos.

Portada del RIDAA



Recibido: 25/03/2015

Aceptado: 26/05/2015

Notas

¹ Para ver un recorrido por las multiplicidad de saberes que confluyen en la constitución de los sistemas educativos escolares modernos, consultar PINEAU (2001).

² García García (2014) sostiene que La ciencia mundial vive hoy bajo la tiranía del factor de impacto, que se utiliza por las grandes editoriales (McMillan, Elsevier) y los cerrados círculos de presión para autopropetuar en el negocio (los primeros) y en el poder político y pseudocientífico (los segundos)” (p.8). Si bien este índice no es consecuencia de la inclusión de las nuevas tecnologías, y como argumenta el autor fue creado con fines que mucho distan de sus actuales usos, las posibilidades que la era digital brindan -sistemas de búsqueda, ‘cazadores de citas’, etc.- han multiplicado sus aristas más nocivas para la producción científica.

³ Disponible en: <http://repositorios.mincyt.gob.ar/recursos.php>

⁴ Conocido como proyecto GNU -un acrónimo recursivo entendible sólo para los especializados en lenguajes de programación-, define el software libre como aquel “que respeta la libertad de los usuarios y la comunidad [...] los usuarios tienen la libertad de ejecutar, copiar, distribuir, estudiar, modificar y mejorar el software”. El *copyleft*, por su parte, es definido como “un método general para hacer un programa (u otro tipo de trabajo) libre, exigiendo que todas las versiones modificadas y extendidas del mismo sean también libres”. <http://www.gnu.org/philosophy/free-sw.es.html>

⁵ Sobre OJS se desarrolla más adelante.

⁶ Open Conference System, OCS por sus siglas en inglés es una solución de código abierto, gratuita y online, desarrollada por el proyecto Public Knowledge Project, para la gestión de eventos académicos.

⁷ CC es una organización sin fines de lucro nacida en los Estados Unidos de América. Tiene como finalidad permitir el uso y compartir tanto la creatividad como el conocimiento a través de un conjunto de modelos de contratos de licenciamiento, instrumentos jurídicos que ofrecen al autor una obra una forma simple y estandarizada de otorgar permiso al público en general de compartir y usar sus creaciones bajo los términos y condiciones que elijan.

⁸ <http://creativecommons.org/music-communities>

⁹ <http://bogota.festivaldecine.cc/>

¹⁰ Más información al respecto de otras manifestaciones de este movimiento puede encontrarse en las múltiples organizaciones y producciones disponibles, por ejemplo el documental español dirigido por Stéphane M. Grueso: ¡Copiad, malditos!, disponible en: <http://www.rtve.es/alacarta/videos/el-documental/copiad-copiad-malditos-codecmaster-web-169/1075737/>. O la Fundación Vía Libre: <http://www.vialibre.org.ar/>, o Wikimedia Argentina: <http://www.wikimedia.org.ar/>, por nombrar algunos.

¹¹ Peter Suber es investigador en el *Berkman Center for Internet & Society*, director del Harvard Office for Scholarly Communication y del Harvard Open Access Project (HOAP). Se puede acceder a la bibliografía producida por él a través de su página web: http://cyber.law.harvard.edu/~psuber/wiki/Peter_Suber

¹² "El movimiento de *Acceso Abierto* utiliza el término *vía dorada* del *Acceso Abierto* para el *Acceso Abierto* que es entregado por las revistas, independientemente del modelo de negocio de la misma, y *vía verde* de *Acceso Abierto* para el *Acceso Abierto* entregado por los repositorios. Auto-archivo es la práctica de depositar el propio trabajo en un repositorio de *Acceso Abierto*. Los tres términos fueron acuñados por Stevan Harnad" (Suber, 2012a: 53 traducción de nuestra autoría).

¹³ Un panorama exhaustivo puede encontrarse en el ya citado libro de Peter Suber (2012a).

¹⁴ www.scielo.org

¹⁵ <http://www.scielo.org.ar/scielo.php>

¹⁶ <http://www.caicyt-conicet.gov.ar/nucleo-basico-de-revistas-cientificas/>

¹⁷ <https://pkp.sfu.ca/ojs/>. La web en español: <https://pkp.sfu.ca/recursos-ojs-en-espanol/>

Bibliografía:

- AGAMBEM, G. (2014) "¿Qué es un Dispositivo?", en AGAMBEM, G. *¿Qué es un dispositivo? Y otros textos*. Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- BITTENCOURT, A. B. (2015) "Revistas Académicas em Educação: por onde vamos...", en *Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N°25*. NEES-FCH, Tandil.
- GARCÍA GARCÍA, A. (2014) "La tiranía del factor de impacto", en: *Revista Actualidad en Farmacología y Terapéutica*, v. 12, n 1. Marzo. Madrid.
- GIOVINE, R. (2015) "Políticas científicas, prácticas institucionales y formas de divulgación en Argentina. El caso de la Revista Espacios en Blanco", en *Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones N°25*. NEES-FCH, Tandil.
- LEIBOFF, L. (Inédito) "Reseña de la creación del Repositorio Institucional RIDAA UNICEN".
- PALAMIDESSI, M. y DEVETAC, R. (2007) "Las revistas académicas del campo de la educación (Argentina, 1990-2002)", en: *Archivos de Ciencias de la Educación*, 1 (1), pp. 131-158.
- PINEAU, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "Yo me ocupo", en: PINEAU, P., DUSSEL, I., y CARUSO, M. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Paidós, Buenos Aires.
- SUBER, P. (2012) "Panorama sobre el Acceso Abierto (AA)" (Traducción al castellano realizada por Analía Pinto (SeDiCI-UNLP)). Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/blog/wp-content/uploads/2012/03/Panorama-sobre-el-Acceso-Abierto-traducci%C3%B3n.pdf>
- SUBER, P. (2012a) *OPEN ACCESS*. The MIT Press, Cambridge. Disponible en: https://mitpress.mit.edu/sites/default/files/9780262517638_Open_Access_PDF_Version.pdf

Documentos nacionales

Res. 469/11 Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva

Ley Nacional N° 26.899/13 - Sistema Nacional De Ciencia, Tecnología e Innovación.

Declaraciones internacionales

Budapest Open Access Initiative (2002).

Disponible en: <http://www.budapestopenaccessinitiative.org/translations/spanish-translation>

Declaración de Bethesda sobre Publicación de Acceso Abierto (2003).

Disponible en: http://ictlogy.net/articles/bethesda_es.html

Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto (2003).

Disponible en: http://openaccess.mpg.de/67627/Berlin_sp.pdf

Revistas Acadêmicas em Educação: por onde vamos...

Academic Journals on Education: where we go to...

*Agueda Bernardete Bittencourt**

Resumen

Este artigo oferece uma reflexão sobre os padrões de avaliação de periódicos em educação operados por órgãos oficiais de fomento e pelos próprios editores de livros e revistas. Ao tomar por base a experiência como editora e como autora foi possível problematizar as finalidades expressas pelos mecanismos de controle, classificação e ranqueamento, interrogando a gênese desses processos. E, ao confrontar o debate concernente ao tema com os documentos elaborados pela Comissão de Educação da CAPES - encarregada de avaliar e proceder à acreditação de cursos do Sistema Nacional de Educação Superior, onde se insere a qualificação de revistas e livros- alcança-se uma visão dos embates no interior da área de conhecimento. Assim como se revelam as relações no interior do campo científico nacional e internacional.

Palabras Clave: Padrões de avaliação; órgãos oficiais; CAPES;

Abstract

This article offers a reflection on the evaluation standards of journals about education operated by official development agencies and by the own editors of books and magazines. Based on the experience as editor and as author, it was possible to problematize the purposes expressed by the control mechanisms, classification and ranking, questioning the genesis of these processes. And, when confronting the debate concerning the theme with the documents prepared by the Committee on Education of CAPES -responsible for evaluating and accrediting courses of the National Higher Education System, which includes the qualification of magazines and books- you reach a vision of the shocks within the area of knowledge, as well as the relationships within the national and international scientific field are revealed.

Key words: Evaluation Standards; official development agencies; CAPES;

*Professora do Departamento de Educação, Linguagem e Arte, Faculdade de Educação, Unicamp. Pesquisadora do FOCUS/CNPq e FAPESP.

E-mail: agueda@unicamp.br

Apresentação

*Nous ne voyons qu'autour de nous, et nous croyons voir tout ce qui
est: nous sommes comme des enfants qui s'imaginent qu'au bout
d'une plaine ils vont toucher le ciel avec la main.*

CONDILLAC

Convidada a escrever sobre edição de revistas em educação, graças à minha história como editora de um periódico dessa área por mais de dez anos, me pus a pensar: Onde começa o problema dos periódicos: nos autores? Nos temas? Na linguagem? No uso da língua inglesa? Na homogeneização? No tipo de produção? No fato de ser obra coletiva? Em que as revistas se distanciam da história dos livros? E poderia seguir arrolando mais e mais perguntas para gerar um roteiro de trabalho. Escolhi lançar um olhar sobre o que vem sendo escrito sobre o assunto e comecei pelo que eu havia escrito há pouco mais de cinco anos: um artigo comemorativo –“Entre capas e letras, embates e crenças 20 anos de Pro-Posições” (Bittencourt e Mercuri, 2009). Ao comparar o que escrevi e o que os debates recentes nos indicam, observo que as tendências apontadas naquele artigo se aprofundaram - padronização, ranqueamento, avaliação–, e conceitos, senão novos, pelo menos não tão usuais, passaram ao centro das discussões e das análises. Pergunto-me se teria se alterado o debate ou foi o meu olhar que perdeu parte do estranhamento.

Aproximação do Tema

Começo a pensar que, ao escrever o artigo anteriormente citado, eu ainda vivia sob a ilusão do domínio do livro sobre as revistas no universo acadêmico, nas áreas de ciências humanas. Estava preocupada com o objeto livro, sua capa, papel, imagens, disposição gráfica, estética. Pensava, tendo como referência esse objeto mágico –livro– de um tempo em que os campos do conhecimento não operavam como terreno loteado e cercado. Gosto dos livros de história que não se distinguem dos de literatura ou dos de ciências que não se afastam da ficção. Gosto do livro com cheiro de papel e tinta, com textura acetinada ou com papel rústico. Teria a revista surgido com o mesmo fascínio do livro? E porque não?

O livro *Revistas em revista* (Martins, 2001) – um estudo que revela a multiplicidade de formatos, idéias, letras, imagens e sentimentos que circularam pela cidade de São Paulo, nas páginas de periódicos, por vezes efêmeros– é editado em papel *couchê*, revelando o estilo e a cara de cada uma das revistas analisadas. Nelas a estética tinha seu lugar. Distinguia os impressos contemporâneos entre si e estes dos que vieram depois. Assim deixam ao pesquisador as pistas da cultura de seu tempo. Com isso quero dizer que a estética era um importante fator, considerado por editores e leitores.

Lembrei-me de como construí minha trajetória de leitora a editora de revista. Nos anos 1950, as revistas que povoaram minha infância – *O Cruzeiro*, *Manchete*, *Família Cristã*, *Revista Seleções do ReadersDigest*– chegavam pelo correio e eram destinadas a formar e informar, a divertir; e constituíam momentos de convivência familiar em torno das palavras cruzadas, das charadas e das notícias de casos exóticos. Não me marcaram pela estética, não sei se por serem mais divertidas ou se porque a meninice tomava tudo com mais leveza. Fui passando das revistas para os jornais, os tablóides –*O Movimento*, *O Pasquim*– de resistência à ditadura e, por fim, cheguei às revistas acadêmicas de educação. Primeiro com admiração, sem pensar no que consistiria elaborar uma revista, depois aos poucos fui me aproximando desse quase objeto do desejo.

Na Revista *Educação & Sociedade*, como membro do Conselho Editorial ou como secretária, vivi os primeiros tempos, quando tinha início a pós-graduação no Brasil e estávamos iniciando o período da redemocratização nos anos 1980. A revista foi uma das primeiras no campo da educação, nesses novos tempos de edição, e todos os professores e pesquisadores reconhecidos nela publicavam seus escritos. Havia, sem dúvida, algumas poucas revistas criadas nos anos 1920/1930 que ainda circulavam, entre as quais a mais destacada era a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos –RBEP*, editada pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos- INEP, no Ministério de Educação. Nela publicaram os signatários do Manifesto da Escola Nova, responsáveis pelo desenho do Sistema Nacional de Educação – Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho,

Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro – que sobreviveu aos estragos produzidos nos 20 anos de regime de exceção.

Nos primeiros tempos de *Educação & Sociedade*, cabia ao conselho editorial a tarefa de convidar os autores, solicitar os textos, organizar e garantir a publicação. A captação de textos ocorria nos encontros acadêmicos e políticos da área. Todo pesquisador estrangeiro que passasse por São Paulo acabava deixando um artigo para a revista. A conquista de um lugar de reconhecimento para esse periódico era alavancada ainda pelo prestígio da própria universidade que o acolhia –a jovem Universidade Estadual de Campinas-Unicamp–, por onde passaram os mais expressivos professores da Educação. Ali ensinavam: Maurício Tragtenberg, Roberto Romano, Paulo Freire, Evaldo Amaro Vieira, Dermeval Saviani, entre outros, todos os autores e membros do Conselho Editorial da *Educação & Sociedade*.

O momento era de muita movimentação em torno de um novo pacto republicano: elaborava-se uma nova Constituição Nacional e, com ela, novas diretrizes para a Educação Nacional. Os programas de pós-graduação espalharam-se pelas grandes universidades públicas, e com eles expandiu-se a produção científica nacional, que passou a buscar espaço de divulgação. Novas editoras e novas revistas se estabeleceram, desenvolveu-se a arte de editar, no interior das universidades. Surgiram seminários para editores de periódicos científicos e publicações especializadas, além de reuniões de editores nos congressos científicos das áreas¹ (Bueno, 2002). Tomou forma um novo campo acadêmico, o das revistas científicas. Todas as grandes universidades criaram seus periódicos: foi assim na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na Universidade de São Paulo, na Universidade Federal de Minas Gerais, etc.

Na Unicamp surgiu uma segunda revista, a *Pro-Posições*, num modelo simples de caderno escolar, mas cujo cuidado com a qualidade dos textos estava garantido pelo conselho editorial formado por experientes professores. Na primeira década a revista foi publicada de forma quase doméstica, mas já indexada em alguns bancos reconhecidos. Consolidou seu formato, com sessões

de artigos e resenhas, e manteve uma linha editorial voltada para os cursos de pós-graduação da própria Faculdade de Educação.

No início dos anos 2000 assumi a responsabilidade pela edição dessa revista. Compreendi que editar a revista implicava pensar: conteúdos, autores, capas, fontes, cores, formato, papel, diagramação, imagens, revisão de estilo, tradução, financiamento, distribuição. Percebi que os elementos que compõem a operação de editar são múltiplos e variados. Lembro-me que sentia um prazer especial nas escolhas de alguns desses elementos, assim como era excitante a escrita do editorial, puxada pela beleza e pelo desafio do texto curto e ensaístico que caracteriza esse gênero. A escolha do tema, das idéias e dos argumentos me mobilizava tanto quanto as conversas com o artista que criava as capas e sugeria a diagramação. Um editorial, tratando ou não dos temas explosivos de cada momento histórico, é sempre um texto político e, por isso mesmo, desafiador para qualquer editor.

Novos tempos para o mundo editorial acadêmico

Em meio à expansão universitária, os anos 1990 foram marcados, não só no Brasil mas por toda a América Latina, pela saga avaliadora que tomou conta de todos os espaços de trabalho. Ela surgiu em decorrência da expansão da pós-graduação e dos elementos que a constituem: teses, dissertações, revistas, editoras, livros, congressos, seminários. Novos cursos foram desenhados dentro dos programas, tais como os Mestrados Profissionais (sem teses ou dissertações) ou os Pós-Doutorados, que têm minimizado os efeitos do desemprego de pessoal altamente titulado.

Com a expansão universitária rompeu-se no Brasil o mercado cativo das classes médias e altas. A universidade, até então o espaço de consagração dos já escolhidos, passou a acolher grupos médios. Faz-se, pois, necessário estabelecer a distinção dentro desse campo. As chamadas boas universidades, as de prestígio, continuarão para poucos. Estar na universidade pode não significar nada, se esta não estiver no topo do *ranking* nacional e bem colocada no internacional. Esse mesmo raciocínio é aplicado a editoras, livros e revistas, que

perderam a propriedade de raridade e passaram a disputar posições em seus campos (Bourdieu, 2011).

Impõem-se novos termos ao debate acadêmico. Fala-se com naturalidade, na linguagem corrente das universidades, usando palavras ou conceitos como: *avaliação, produto, gestão do conhecimento, produtividade, ranking* e mais uma coleção de siglas importadas diretamente do mundo dos negócios. Um bom exemplo está no artigo em que são apresentadas as “quatro dimensões básicas da avaliação de periódicos científicos: a de adequação técnico-normativa do produto, a de finalidade do produto, a de processo de produção e a de mercado” (Trzesniak, 2006: 348). E assim as tarefas de editores e conselhos editoriais viraram de ponta-cabeça, diversificaram-se e tornaram-se ainda mais complexas. Tem-se a entrada dos números no lugar onde só havia letras. Quais os efeitos dessa invasão de domínios é a pergunta para a qual tentaremos senão encontrar respostas, pelo menos buscar algumas linhas interpretativas.

Os números sobrepõem-se às letras

De onde procedem tantas mudanças e tão generalizadas? Para o caso brasileiro, desde os anos 1950, com a criação da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e um pouco mais tarde com a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), alguns indicadores de qualidade e relevância do resultado de atividades científicas se esboçavam, fortemente ligados ao financiamento de projetos e instituições. O pós-guerra e a aceleração da circulação internacional de idéias e de pessoas expuseram de forma drástica a superioridade do domínio da ciência. A tecnologia da guerra desenvolveu-se com base nos conhecimentos da física, da biologia, da genética, da matemática e resultou em forte valorização de tais áreas de conhecimento em detrimento de outras, especialmente das humanidades. Esse processo foi puxado, durante a guerra fria, pela liderança norte-americana, que se empenhou não apenas em exportar tecnologia, mas, especialmente, em formar os quadros técnicos e políticos que deviam dirigir os países de sua franja de influência, tendo

em vista os objetivos do centro dominante. As ditaduras que varreram a América Latina têm explicação nessas políticas do pós-guerra. Assim, a formação dos quadros técnicos em estágios nas universidades norte-americanas permitiu que a reforma do Estado processada nos anos 1980/1990 para restabelecer as democracias se fizesse com base nos conhecimentos e nas práticas importadas nas décadas anteriores (Bittencourt, 2011; Coeurdray, 2004; Dezalay, 2004; Poupeau, 2004).

Algo se profissionalizara com fundamento em grandes bancos de dados que passaram a ser usados nas avaliações no serviço público em geral e nas universidades em particular. A primeira impressão que se tinha era de que os critérios econômicos se sobrepõem a qualquer outro no campo da ciência e da tecnologia e que as disciplinas da grande área de humanidades são levadas de roldão. No âmbito dos estados nacionais são criados comitês avaliadores nos Ministérios de Educação e de Ciência e Tecnologia, e rapidamente os processos avaliativos atingem não só a carreira de pesquisador como também livros e revistas.

Para melhor entender o processo que se operou faz-se necessário considerar que se trata de um processo concorrencial, com distintos interesses em jogo. Não é novidade para ninguém que a ciência e a tecnologia se inserem no espaço da segurança nacional, nos projetos de desenvolvimento e nas soluções para os grandes problemas políticos. Muito já se escreveu sobre o poder do saber (Foucault, 1997; Corbalán, 2002; Tragtenberg, 2004), e se voltarmos um pouco mais, veremos brilhar as fogueiras da Santa Inquisição, fruto da mesma disputa. Hoje, porém, a concorrência é legítima e está fortemente regulamentada. Vejamos como isso se objetiva nos periódicos de educação. Começemos por nos perguntar: quem avalia quem? Por que e como?

Não resta dúvida que o conhecimento, onde quer que seja produzido, deve ser divulgado. Deve circular entre os pares dentro e fora dos países, deve subsidiar políticas governamentais. A questão que se coloca é: como garantir tal circulação?

De início nos deparamos com toda espécie de desigualdade perpassando o campo acadêmico e científico. Arrolo aqui as mais notáveis: desigualdade entre as nações, quanto ao grau de desenvolvimento econômico e científico; desigualdade no domínio lingüístico – com a definição do inglês como a língua de circulação internacional–; desigualdade no interior dos campos científicos e entre as instituições. Ora, esse tanto de desigualdades põe em xeque critérios unificados. Entretanto, o processo histórico e a lógica política dominante não permitem critérios diferenciados, por mais que algumas tentativas sejam realizadas. É conhecida a resistência da França com relação à língua inglesa e aos sistemas de avaliação e indexação dominantes². Entretanto, essas posturas de resistência têm que considerar os riscos de isolamento de uma comunidade em relação à expressiva maioria que adere à língua hegemônica. Ora, o inglês é a língua dos negócios e, não por acaso, a língua de países economicamente dominantes.

Da mesma forma que ocorre com a língua, passa-se com as normas de padronização das publicações. Essas normas são internacionais – adaptadas pelos países. No Brasil temos a ABNT, que regulamenta citações, bibliografia, etc. No que diz respeito aos campos acadêmicos, não é diferente: a desigualdade está apoiada no prestígio de cada campo construído graças às suas relações com os interesses políticos e econômicos em jogo. E são os campos de maior prestígio que ditam os processos de normatização, ou seja, as chamadas ciências duras oferecem o padrão das publicações científicas.

Assim já se pode pensar mais claramente a que interesses serve classificar os periódicos científicos. Internamente às comunidades nacionais, são os órgãos de política pública, os organismos de fomento, as instituições superiores e, por último, os pesquisadores, os “beneficiados” nesse processo.

Tomando os órgãos oficiais de fomento à pesquisa, pode-se afirmar que a classificação de periódicos impacta as decisões sobre apoio ao pesquisador autor; ao programa de pós-graduação ao qual ele pertence; aos eventos propostos; o acesso a bolsa de estudos para os alunos; e próprio ingresso e ascensão na carreira universitária. Isso porque órgãos de fomento e universidades se pautam

pelos mesmos indicadores, hoje definidos pela CAPES e pelo CAPES/Qualis, órgão federal encarregado da supervisão do sistema nacional de educação superior, a quem cabe credenciar cursos e programas novos e avaliar os existentes. A mágica concernente aos sistemas de avaliação consiste na articulação entre os diferentes agentes interessados, nos acessos aos bancos de dados, em muito facilitados pelos avanços da tecnologia da informação.

O CAPES/Qualis é onde se fecha o círculo da avaliação porque é de lá que saem os conceitos que classificam as universidades na escala de notas de 3 a 7. Destaque-se que as notas 3 e 4 são atribuídas a programas novos ou com deficiências em relação ao padrão estabelecido, a nota 5 é reservada aos bons e as 6 e 7 para os chamados programas de excelência. É desta função que decorre a cascata de avaliações em cuja ponta estão livros e periódicos, uma vez que, para classificar os programas e as universidades, examinam-se os resultados de pesquisa divulgados pelos investigadores, em livros e ou periódicos científicos. Assim, também para qualificar o desempenho do quadro docente/pesquisador opera-se a distinção entre os veículos editoriais. Já na década de 1990, estabeleceram-se padrões quantitativos, os mínimos de produção por docente, calcados na idéia de que docentes de universidades públicas eram “improdutivos”, conforme denúncia na imprensa, a propósito da mais importante universidade brasileira – a USP– em 1987. Alcançados os mínimos pela maioria da comunidade acadêmica, aparece a qualificação das publicações, estabelecendo o que vale mais e o que vale menos no mercado.

O que vale mais e o que vale menos

Boa parte da bibliografia sobre os periódicos científicos trata de como é feita a avaliação, dos critérios utilizados, dos indicadores de referência, das alterações nos indicadores adotados pelas áreas de conhecimento (Mugnaini; Strehl, 2008; Trzesniak, op.cit.), ou das formas de aperfeiçoamento do sistema (Strehl, 2005). Outros tomam os periódicos por especialidade (Guedes, 2004; Schultze, 2005). Outros ainda discutem os padrões propostos (Mesquita et al., 2013). Enfim, todo

o processo de avaliação é discutido por dentro e, em geral, por especialistas em Biblioteconomia, Bibliometria ou Tecnologia da Informação.

Na educação, os primeiros movimentos foram de rejeição à avaliação, com o argumento de que esta se fundamenta em conceitos econômicos e não filosóficos (Cunha, 2003) ou de que se estabelecia um controle externo à comunidade acadêmica (Sguissardi, 1997, 2008). Este último argumento foi logo derrotado, dado que toda avaliação se apóia sobre a apreciação e o julgamento feito pelos pares. Assim, ao longo das últimas duas décadas, deu-se, ao mesmo tempo, a crítica e a adaptação dos acadêmicos aos parâmetros avaliativos.

O que vem na esteira da avaliação?

Talvez a primeira mudança nos padrões de escrita na grande área de humanidades e na educação em particular tenha sido a migração dos autores de livros individuais para as "coletâneas e as revistas científicas". No modelo avaliativo/competitivo não há tempo para a elaboração de um livro, projeto que pode consumir cinco ou mais anos de trabalho de um investigador. Assim, pode-se perguntar se resta espaço para a pesquisa individual. Se o velho padrão do escritor, no escritório, com sua luminária, seus óculos e sua máquina de escrever, ficou para trás. Se agora os livros serão feitos somente em equipe, para que se possam cumprir as metas quantitativas de produção. O que se pode assegurar é que as coletâneas expressam a corrida dos autores por espaços de divulgação da pesquisa, muitas vezes sem tempo hábil para o necessário amadurecimento de idéias e aprofundamento das reflexões apenas iniciadas.

Um segundo efeito é que, à medida que esse processo de divulgação científica se estabelece, o mercado abre espaço para editoras puramente comerciais, oferecendo edições baratas, subsidiadas pelos próprios autores, os quais também se encarregam de vender seus escritos. Órgãos públicos, associações científicas e órgãos de fomento reagem a essa investida com a avaliação e a classificação dos livros, na tentativa de *distinguir o joio do trigo*. Qualificam-se as editoras, seus conselhos editoriais, a abrangência de distribuição, além da própria qualidade material do livro. Assim, as editoras de

prestígio passam a não aceitar coletâneas ou a exigir muito mais no julgamento delas do que de livros individuais. Também a CAPES/Qualis – livros criam indicadores de pontuação para os livros coletivos. Por exemplo: numa coletânea organizada e publicada por um grupo de pesquisa ou programa de pós-graduação, apenas três autores recebem pontuação para o programa, mesmo que sejam cinco ou dez, se estes forem da mesma universidade. Observe-se que a avaliação vai condicionando as práticas docentes e de investigação.

Vejamos agora como a CAPES/Qualis - Livros considera uma coletânea de excelência:

“Coletânea com textos muito bem articulados cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente à determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. *Necessariamente, produto de convênios, de redes nacionais ou internacionais ou de pesquisa financiada.* São atributos que valorizam a obra: participação discente, *presença de autores e organizadores estrangeiros*, ampla distribuição/circulação, qualidade da edição, *apoio de agência para publicação (editais) e prêmios*” (CAPES, 2013, pp. 22/23, grifos meus).

Este padrão apresentado para a avaliação de uma coletânea com nota máxima demonstra a articulação do sistema avaliativo, ou seja, o investigador de prestígio, que já foi avaliado por seus pares ao integrar redes nacionais e internacionais, que já foi examinado pelos órgãos de fomento ao conseguir financiar seus projetos, que tem apoio econômico para sua publicação ou que recebeu prêmios acadêmicos, tem sua obra qualificada *a priori*. Ocorre que o sistema é circular, pois, para receber financiamento, obter apoio, ingressar em redes internacionais, é necessário ser reconhecido. Em certa medida, as coletâneas estão sendo julgadas com algumas das categorias próprias de revistas.

Cabe sublinhar aqui o modelo de relação acadêmica desejada, no qual estudantes e jovens pesquisadores devem necessariamente associar-se aos intelectuais experientes e reconhecidos para trilhar a carreira sem grandes percalços. Algo semelhante às velhas cátedras parece ressurgir das cinzas.

Já os livros, chamados de texto integral, têm também suas normativas.

“Obra acadêmico-científica cuja natureza é relato e/ou discussão de pesquisa focalizando questões teóricas e metodológicas, empíricas ou de aplicação; estudos e ensaios teóricos e debates conceituais; estudos e propostas de metodologia de pesquisa; estado da arte referente a determinada temática ou subárea de saber; ou estudos, derivados de pesquisa, sobre metodologia de ensino para educação básica ou superior. *As obras devem apresentar necessariamente: esforço autoral e alcance teórico; organicidade, introdução/capítulo introdutório ou apresentação que demonstre a organicidade da obra; distribuição/circulação; qualidade da edição; e editora com conselho editorial.*

Obra acadêmico - didática ou de revisão de literatura com organicidade, recorte autoral e abordagem aprofundada, alicerçada em trajetória de pesquisa nas áreas de conhecimento.

São atributos que valorizam a obra: financiamento da pesquisa, obra com até 3 autores, co-autoria com pesquisadores estrangeiros, pertencimento a coleções, avaliação por pares, apoio de agência para publicação (editais), prefácio e/ou apresentação de outro pesquisador, informação sobre o(s) autor(e)s e prêmios” (p. 21/22, grifos meus).

Destaco neste excerto de texto a fixação do que seria um livro de excelência: uma obra que necessariamente apresente: ... introdução ou apresentação ... Se não tiver introdução ou apresentação não será de excelência. Eu me pergunto se ensaios necessitam de introdução. Tenho, por coincidência, à mão, *La potência del pensamento*, de Giorgio Agamben, uma coletânea sem introdução, apresentação ou prefácio, que está circulando pelo mundo em distintas línguas e servindo de referências às pesquisas em várias disciplinas nas humanidades (Agamben, 2007). Esta obra não seria, pelos critérios Qualis-Livros, considerada de excelência?

Definição de critérios rígidos não ajudam a criação, já tão rara nas produções acadêmicas atuais. Não por acaso, Jacoby atribui aos *campi* universitários a responsabilidade pelo fim dos intelectuais. Eles teriam sido extintos juntamente com a boemia e a vida livre que é o fundamento da criação, em qualquer área. Desaparece a atividade intelectual para dar lugar à atividade acadêmica, regulada, com hora marcada, como bem assinalou Nietzsche, a propósito de Shopenhauer (Jacoby, 1990; Nietzsche, 2003). O que é mais curioso: a boemia e a liberdade de horário, tema, formato de escrita, etc., desaparecem, em favor da produção regrada e em quantidade. E em seguida começa-se a buscar formas burocráticas de garantir o debate acadêmico, por meio das citações.

A questão da distribuição/circulação é outro aspecto que merece ser pensado. Será o mercado, mesmo que um mercado específico, o dos acadêmicos, o definidor do que é relevante no mundo da pesquisa? Desconhecemos, por acaso, que existem temas nobres e temas malditos em todos os campos do saber, temas de interesse universal e temas de relevância local? E os problemas de pesquisa são construções políticas? Os historiadores da cultura, e do livro em particular, têm se preocupado com esse problema há algum tempo. E como bem alerta Roberto Darton, um livro de pouca circulação no seu tempo pode revelar-se uma obra de alcance universal, quando encontrado em outro tempo e transformado pela capacidade de outros leitores de compreender o que, por vezes, o próprio escritor não havia compreendido. Darton ressalta ainda que algo publicado hoje por grandes editoras não depende apenas do autor. “Os juízos dos editores, delineados por uma longa experiência, no mercado das idéias, determinam aquilo que chega aos leitores, e numa era de sobrecarga de informação, os leitores precisam confiar, mais do que nunca nesse julgamento” (Darton, 2010: 16). E os avaliadores quiçá pudessem desconfiar um pouco.

Para os periódicos na área de Educação, o QUALIS/CAPES define como critérios gerais aqueles já praticados pelos indexadores e bases de dados nacionais e internacionais, conforme consta no último documento emitido pelo Comitê Científico.

“Qualis-Periódicos será produzido pela classificação das revistas tendo por base perfis definidos a partir de critérios comuns a Grande Área de Humanas e dados de indexação em bases nacionais (Scielo e ScieloEduc@) e internacionais quando disponíveis (ISI, Scopus e outras da área de humanas)” (CAPES, 2013:18).

O perfil estabelecido para um periódico de excelência é o mesmo definido pelo Scielo, com algum acréscimo.

“Publicação amplamente reconhecida pela área, seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente à comunidade acadêmico - científica, atendendo a normas editoriais da ABNT ou equivalente (no exterior). Ter ampla circulação por meio de assinaturas/permutas para a versão impressa, quando for o caso, e online. *Periodicidade mínima de 3 números anuais* e regularidade, com publicação de todos os números previstos no prazo. Possuir conselho editorial e corpo de pareceristas formado por pesquisadores nacionais e internacionais de diferentes instituições e altamente qualificados. *Publicar,*

no mínimo, 18 artigos por ano, garantindo ampla diversidade institucional dos autores: pelo menos 75% de artigos devem estar vinculados a no mínimo 5 instituições diferentes daquela que edita o periódico. Garantir presença significativa de artigos de pesquisadores filiados a instituições estrangeiras reconhecidas (acima de dois artigos por ano). Estar indexado em, pelo menos, 6 bases de dados, sendo, pelo menos 3 internacionais. Constar de bases de indexação, dentre elas o Scielo/Scielo Educa (se brasileiras)” (CAPES, op.cit.: 18, grifos meus).

Ao examinar esse perfil proposto para as boas revistas da área, saltam aos olhos alguns requisitos de quantidade, pouco afeitos a revelar a qualidade de uma obra escrita. Novamente, uma série de perguntas me ocorre: Por que um periódico com três números anuais será melhor do que outro que publique um número por semestre? Não encontro explicação, mas sei que há pressão sobre os editores para aumentarem o número de revistas lançadas no ano. Conversando com uma editora, poucos meses atrás, ela me dizia que havia pressão por parte do Scielo para que o periódico sob sua responsabilidade, que hoje tem três números por ano, passasse para quatro. Por quê?

Seguindo o mesmo raciocínio, o periódico deve publicar no mínimo 18 artigos no ano. Por que esse número mágico? Se publicar 15, será menos qualificado? Por quê? O uso desses indicadores, cujo controle é facilitado, como já disse acima, pelos avanços da tecnologia da informação, excita-nos próprios editores a ânsia reguladora. Já não se pedem mais artigos com 20 ou 30 páginas ou, simplesmente, artigos, com o número de páginas que a investigação, o tema ou o autor necessitem. Os escritos devem ser apresentados em fonte, margens, espaços e número de caracteres definidos. Pobres autores! Perderam inclusive o direito de dispor as palavras nas páginas de seus originais.

A extensão dos artigos vem sendo reduzida a cada dia. Lembro-me que há 30 anos, quando comecei a colaborar na edição de Educação & Sociedade, recebíamos artigos poéticos de muito poucas páginas, seis ou oito, por exemplo, que eram publicados ao lado de ensaios ou artigos científicos de 20 ou 30 páginas. Isso em nenhum momento poderia ser considerado falta de qualidade. Hoje os artigos são definidos pelo número de caracteres, com a sempre presente nota: incluídos os espaços. Ora, essa é a lógica comercial mais elementar. Assim se definem os preços das gráficas, de tradução ou de revisão de estilo. Não tem

nenhuma vinculação com a qualidade da tradução ou da revisão e muito menos com o pensamento científico ou com a criação, pois estes necessitam de outros critérios de julgamento. Esta lógica econômica enquadra a escrita – são no máximo 30000 caracteres com espaços – em folha A4, em fonte X, margem Y, espaçamento Z.

Ao manusear alguns números de *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, encontro: um periódico de tamanho 30 x 21, ou seja, padrão caderno universitário, bem maior do que as revistas usuais de 23x16 cm; os artigos são diagramados em colunas, com mais de 30 páginas, ao lado de outros, com 10, 20 ou mesmo 5 páginas. Esses artigos, se submetidos à nova métrica, devem revelar extensão que oscila entre 30 mil e 150 mil caracteres. Isto ocorre, até os dias atuais, numa revista reconhecida no mundo inteiro, cujo editor -Pierre Bourdieu- ousou desafiar as tendências de seu tempo.

Por fim, caberia ainda pensar um pouco mais sobre a vedete do momento: o fator de impacto (FI) ou volume de citação e seus medidores: *Journal Citations Report* (JCR/ISI), Scopus/SCImago, com índice H. e *Google Scholars*, com número de citações (Mesquita et al.,op.cit).

O fator de impacto, objetivação do critério de mercado, tem sido pensado também, conforme já anunciado acima, como o índice que mede o grau de interlocução dos pesquisadores e o espaço/tempo no qual este ocorre ou, nas palavras de Strehl, “o índice para medir o interesse de outros pesquisadores pela pesquisa” (op.cit.: 19).

O *Journal Citations Report* JCR/ISI e o Scopus/SCImago, com índice H representam os índices de maior prestígio no mundo acadêmico e científico e têm como fontes as bases de dados formadas pelas revistas científicas indexadas. O Google Scholars também oferece seu índice de citação, porém, formulado a partir de material muito mais amplo, ou seja, tomando por base todo o material que circula no mundo virtual. Sendo assim, este último pode ser mais democrático e até chegar a revelar pesquisas produzidas fora dos grandes centros, mas não goza de reconhecimento.

Pois bem, embora se reconheça a inconsistência dos índices, é certo que os autores os consideram para identificar os periódicos que podem acarretar maior prestígio aos seus trabalhos; que os bibliotecários os consultam para decidir suas compras; que os órgãos de fomento os utilizam para a atribuição de verbas e de definição de políticas; e que os editores já os consultam para atrair autores mais prestigiados. Assim, não é de surpreender o crescente interesse em relação aos índices de citação (Strehl, op.cit.).

Com os avanços das publicações on-line, de inegável interesse, e das próprias publicações em papel, circulando também em versões eletrônicas, toda essa gestão da elaboração científica tende a alcançar volume cada vez maior, e as chances de qualquer escrita fora dos padrões estabelecidos pelos gestores oficiais tende a restringir-se à literatura em sentido estrito. Não para concluir, mas para seguir pensando, vale apenas acompanhar de perto os desdobramentos dessa história.

Recibido: 14/04/2015

Acceptado: 26/05/2015

Notas

¹ A Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação – ANPEd – mantém há mais de dez anos um espaço especial para reunião dos editores de revistas, nos seus encontros anuais, onde se discute política e financiamento, além das tendências do mercado editorial científico.

² Trzesniak (2006) relata um modelo de pesquisa realizado entre os pesquisadores franceses para classificar seus periódicos. "Nelas pede-se aos pesquisadores das áreas que respondam às seguintes duas perguntas sobre cada periódico incluído numa lista previamente elaborada: Esse é um periódico A? Esse é um periódico B? As respostas aceitas são sim, não e não desejo responder, e há uma breve introdução, preparada pela própria área, com um enunciado subjetivo do que deve ser entendido como revista A e como revista B".

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, G. (2007) *La potencia del pensamiento*. Tradução de Flávia Costa e Edgardo Castro, Adriana Hidalgo editor, Buenos Aires.

BITTENCOURT, A. B.; MERCURI, E. (2009) "Entre capas e letras, embates e crenças 20 anos de Pro-Posições", Em: *Pro-Posições*, Campinas, v.20, n.3 set./dez.

BITTENCOURT, A. B. (2011) "La cooperación científica internacional y la creación de CAPES", En: *Revista Colombiana de Educación*, n. 61,p. 89-115, jul./dic., Bogotá.

BOURDIEU, P. (2011) *Economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Miceli, Perspectivas, São Paulo.

- BUENO, B. O. y OTROS (Org.) (2002) *Política de publicação científica em educação no Brasil, hoje*, FEUSP, São Paulo.
- CAPES (2013) Critério qualis por área. Avaliação trienal 2013, área 13. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/avaliacao>. Acesso em: 20mar. 2015.
- COEURDRAY, M. (2004) "Le double jeu de l'import-export symbolique, la construction internationale d'un nouveau discours sur la corruption", En: *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, n. 151-152, p. 81-90, mars.
- CORBALÁN, M. A. (2002) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento: El caso argentino, enseñanzas para América Latina*, Biblos, Buenos Aires.
- CUNHA, L. A. (2003) "O ensino superior no octênio FHC", Em: *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 mar. 2015.
- DARTON, R. (2010) *A questão dos livros*, Tradução de Daniel Pillizzari, São Paulo: Cia da Letras, São Paulo.
- DEZALAY, Y. (2004) "Les courtiers de l'international, héritiers cosmopolites, mercenaires de l'imperialisme et missionnaires de l'universel", en: *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, n. 151-152, p. 5-35, mars 2004.
- FOUCAULT, M. (1997) *Micropolítica do poder* 11, Ed. Rio de Janeiro: Graal, Rio de Janeiro.
- GUEDES, M. C. (2004) *Escrever e editar: compromisso com a disseminação de conhecimento*, Psicol. USP, v.15, n.3, São Paulo.
- JACOBY, R. (1990) *Os últimos intelectuais, a cultura americana na era da academia*, Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Trajetória Cultural; EDUSP, São Paulo.
- MARTINS, A.L. (2001) *Revistas em Revista: Imprensa e Práticas em Tempos de República*, São Paulo 1890-1922, São Paulo: Edusp/ Imprensa Oficial, São Paulo.
- MESQUITA, R. F. y OTROS (2013) O triênio 2010-2012 e a nova avaliação de periódicos da Capes, em: *Revista de Educação, Ciência e Cultura, Canoas*, v. 18, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- MUGNAINI, R. y STREHL, L. (2008) "Recuperação e impacto da produção científica na era Google: uma análise comparativa entre o Google Acadêmico e a Web of Science", *Enc. Bibli: R. Eletr. Bibliotecon*. Ci. Inf., Florianópolis, n. esp., 1. sem.
- MURCIA, F. R; BORBA, J. A., Possibilidades de inserção da pesquisa contábil brasileira no cenário internacional: uma proposta de avaliação dos periódicos científicos de contabilidade e auditoria publicados em língua inglesa e disponibilizados no portal de periódicos da CAPES, *R. Cont. Fin., USP*, São Paulo, v. 19, n. 46, p. 30 – 43, janeiro/abril 2008.
- NIETZSCHE, F. W. (2003) *Schopenhauer como educador*, In: *Nietzsche, F. W. Escritos sobre educação*. Tradução de Noéli C. M. Sobrinho. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, p. 138- 222.
- POUPEAU, F. (2004) "Sur deux formes de capital international, les élites de la globalisation en Bolivie", En: *Actes de La Recherche en Sciences Sociales*, n. 151-152, p. 126-133, mars.
- SCHULTZE, S. (2005) "Características de periódicos científicos produzidos por editoras universitárias brasileiras", In: *Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB)*, 6., 2005, Florianópolis, SC.

- SGUISSARDI, V. (1997) "Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior", In: Sguissardi, V. (Org.) *Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da Educação*. Campinas: Autores Associados, 1997. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?id=wkFLsUrIVEMC&printsec=frontcover&hl=ptBR#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em: 21 mar. 2015.
- SGUISSARDI, V. (2008) Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária, em: *Educação & Sociedade*, v. 29, n. 105, p. 991-1022.
- STREHL, L. (2005) O fator de impacto do ISI e a avaliação da produção científica: aspectos conceituais e metodológicos, *Ci. Inf.*, v. 34, n. 1, p. 19-27, jan./abr., Brasília.
- TRAGTENBERG, M. (2004) *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3era. ed. Editora UNESP, São Paulo.
- TRZESNIAK, P. (2006) "As dimensões da qualidade dos periódicos científicos e sua presença em um instrumento da área da educação", Em *Revista Brasileira de Educação*, p. 345 - 361, v. 11, n. 32 maio/ago.

Dossier II - Infancia y Educación



PRESENTACIÓN

Infancia y Educación

Childhood & Education

*Lydia Albarello**

*Maria Ana Manzione***

Presentación

Pensar en la educación infantil remite indefectiblemente a dos cuestiones: revisar los modos y perspectivas de concebir la infancia y clarificar qué se entiende por educar.

Con respecto a la primera sabemos que a partir de las investigaciones historiográficas de Philippe Ariés (1973) la noción de infancia adquirió, de manera preponderante en el mundo académico, el estatuto de moderna. La infancia, entendida como un constructo moderno¹, ha sido el producto de la convergencia de distintas miradas disciplinares y epistemológicas que le otorgaron un estatuto determinado. El mencionado autor sostiene que es entre los siglos XVI y XVII cuando comienza a atribuirse a la infancia características tales como la de un ser inacabado, carente, sin autonomía moral, limitado en su racionalidad, que para llegar a ser adulto necesita del amor, de la protección, de la guía y orientación. Allí comienza a conformarse lo que él ha denominado el "sentimiento moderno de infancia". En ese proceso, extenso en el tiempo y absolutamente complejo, se va definiendo la especificidad de la infancia, su separación del mundo adulto y también se crean espacios y tiempos sociales, especialmente destinados a la protección y a la orientación del desarrollo de los niños: la escuela y la familia. En otras palabras, la infancia no puede ser concebida por fuera de estas

* Licenciada en Psicología. Profesora titular del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Psicóloga del Jardín de Infantes "Dr. Osvaldo M. Zarini", Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
E-mail: lydiatandil@gmail.com

** Doctora en Ciencias Sociales. Docente investigadora y vicedirectora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES), Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
E-mail: marianamanzione@gmail.com

“instituciones de encierro”, pasando a ser la dependencia personal una característica propia y central de la niñez, promoviendo una doble inscripción para los niños: en la vida pública a través de la escuela, pero también en el terreno de lo privado, en el ámbito familiar.

Hacia el siglo XIX se desarrollan saberes específicos destinados al cuidado y desarrollo infantil tales como la pediatría, la sicología infantil, la pedagogía la antropología, la filosofía, la política, entre otras, han configurado de manera paulatina el estatuto de la infancia. Disciplinas cuyos postulados contribuirían a la consolidación de la concepción moderna de infancia y también a fijar nuevos parámetros que definen lo que la infancia es y, principalmente, estableciendo lo que la infancia debe ser. Construyen un saber acerca de la infancia, configurando a su vez un entramado normativo que describe, de manera genérica y uniforme a los niños, establecen los límites de normalidad/anormalidad infantil y direccionan las pautas de crianza y educación.

Es decir, que desde estas diferentes miradas se ha ido definiendo un universo simbólico sobre la infancia que la considera al mismo tiempo como una construcción histórica y también como un período de tiempo en la vida de los sujetos destinado al aprendizaje de aquellas competencias que le permitirán incorporarse a la sociedad según el modelo de hombre forjado por ella. Es durante ese período que los niños deben ser conducidos por los adultos, legitimándose de este modo una heteronomía que posee un evidente sustrato biológico y psíquico en los primeros años de vida pero que a posteriori, presenta cada vez más fundamentos de carácter cultural y social (Gaitán Muñoz, 2006). Fundamentos que de manera incuestionable han sido definidos por los adultos².

Sin embargo, en los últimos años se han producido profundos cambios que permiten afirmar que estamos asistiendo, no ya a una época de cambios, sino a un cambio de época. Momento histórico, contingente, en el cual aquellas seguridades ontológicas que se construyeron en la modernidad se encontrarían en declive. Transformaciones que conmueven entre otros, aquellos pretendidos saberes y certezas acerca de la infancia y su educación. En este devenir la

infancia ha pasado de ser "negada" (Frabboni, 1984) a ser considerada como sujeto de derecho.

En ese contexto se profundizan los debates políticos y académicos, así como el financiamiento de líneas de investigación sobre la situación de la infancia promovidas por agencias nacionales e internacionales. En síntesis todo ello ha resultado en avances en el reconocimiento de los derechos del niño así como en una ampliación del campo de saberes sobre la infancia.

Indudablemente esta nueva sensibilidad hacia la/s infancia/s también conmueve los fundamentos de su educación. Autores como Durkheim, Arendt, entre otros, sostienen que la educación se vincula con la acción que una generación adulta realiza sobre la siguiente, sobre los niños, sobre los "nuevos".

Hannah Arendt (1996) sostiene que la educación es para los "recién llegados" – es decir los nuevos sujetos que llegan al mundo viejo- no solo un rito de iniciación sino también la oportunidad lo nuevo. De este modo constituye una dimensión sustancial tanto en la construcción social como en la co- producción de subjetividad.

En la constitución del Estado y la sociedad moderna, dos instituciones asumían la responsabilidad ineludible de iniciar/educar a los "recién llegados": la familia y la escuela. Cada una de ellas tenía responsabilidades claras, la primera debía proveer de una primera educación que le permitirá articular con aquellos conocimientos que se impartían en las escuelas y que garantizaban una participación social aceptable. En la escena contemporánea estas seguridades en la distribución de responsabilidades acerca de a quien le corresponde introducir en el mundo a los nuevos parecerían estar perdiendo claridad.

Como ya hemos señalado, los cambios tecnológicos, sociales y políticos de los últimos años, han conmovido las tradicionales coordenadas modernas desde donde se pensaba y definía a la infancia. Cambios que indudablemente inciden en los modos de concebir a la educación infantil y también generan un nutrido debate por parte de diferentes expertos, perspectivas y disciplinas tanto a nivel nacional como internacional, algunos de los cuales hemos reunido en esta publicación.

El artículo del investigador uruguayo **Pablo Martinis** presenta las tensiones que se manifiestan en la educación latinoamericana en general, y en la uruguaya en particular, en un contexto caracterizado por la emergencia de regímenes políticos denominados como progresistas que intentan revertir las lógicas económicas, sociales y educativas instaladas en mayoría de los países de la región en décadas anteriores. Tensiones que para el autor se vinculan con la pervivencia en el imaginario social latinoamericano de ciertas construcciones discursivas con resabios de las políticas neoliberales que caracterizaron a la región durante los años '90, naturalizando los procesos de fragmentación social y su tipificación negativa de vastos sectores sociales. Para Martinis, una acción educativa justa implicaría la posibilidad de construir un marco de igualdad en la relación educativa, una noción de igualdad diferente de las pretensiones homogeneizadoras sostenidas la pedagogía tradicional.

La investigadora española **Ana Ancheta Arrabal** focaliza la mirada en la primera infancia y argumenta acerca de la necesidad de resignificarla, en tanto constructo social, en el marco de las coordenadas actuales para favorecer nuevas respuestas a viejas preguntas y muy especialmente, para promover nuevas investigaciones en las que se incluyan las propias voces de la infancia. De allí la importancia de investigar acerca de la potencialidad de los servicios destinados a la Educación y Atención de la Primera Infancia (EAPI) enmarcados en la concepción de la primera infancia como sujeto de derecho y entendidos como instituciones que permiten una distribución justa de los diferentes bienes sociales, promoviendo una mayor integración social de los niños y sus familias. En esta cuestión, sostiene la autora, adquiere especial relevancia el imperativo moral de la teoría pedagógica entendida como dispositivo destinado a garantizar y proteger los derechos fundamentales de los niños, considerados en el marco más amplio de los Derechos Humanos.

El artículo de la investigadora argentina **Patricia Redondo** invita con urgencia a pensar 'en clave política' las acciones que se promueven, o no, en pos de alcanzar mejores condiciones de vida para la infancia latinoamericana. Al igual que el artículo de Martinis, expresa su preocupación por alcanzar mayores niveles

de igualdad, cuestión en la que la educación tiene un papel preponderante. Redondo manifiesta que la situación de la infancia latinoamericana se caracteriza por una desigualdad social con los consiguientes efectos devastadores para las nuevas generaciones en el contexto singular de la región. Sostiene la autora la necesidad de "ampliar las fronteras de lo educativo en el territorio de lo social", sin estigmatizar a la niñez proveniente de sectores en situación de pobreza.

El artículo de **Yeymi Cárdenas** de Colombia propone un muy interesante análisis acerca de la necesidad de desnaturalizar las imágenes de infancia que subyacen en los discursos acerca del juego, las características que se le atribuyen a través de ellos, "a sus modos de aprender y a las formas genéricas en que se supone se relacionan con el conocimiento y el mundo" en la primera mitad del siglo XX. Concibe a los discursos acerca del juego y la infancia como constructos históricos que son producidos por, y a su vez producen y fortalecen, la lógica moderna recuperando postulados de las distintas disciplinas (medicina, pedagogía, sicología) que contribuyeron a delinear el estatuto de la infancia.

Diana Milstein de argentina nos acerca los desafíos y complejidades que supone investigar etnográficamente sobre la/s infancia/s, en sintonía con la preocupación contemporánea de generar un mayor conocimiento acerca de la niñez. Sostiene que para ello es necesario explicitar de qué modos son vistos los niños, entendiéndolos como aquellos que pueden hacer contribuciones sustantivas a la comprensión del entorno sociocultural. Entre las propuestas significativas de la autora se encuentra la de "pensar la etnografía con niños y niñas como un proceso educativo para investigadores". De ahí que focaliza las miradas en las potencialidades enseñantes que la etnografía ofrece para revisar las propias prácticas de aquellos adultos que trabajan e investigan con niños.

El filósofo argentino **Carlos Cullen** se orienta a mostrar la relación de la infancia con la subjetividad, partiendo de una hipótesis indudablemente impactante y provocadora: "sin infancia no hay subjetividad". A partir de allí el autor argumenta acerca de "la necesaria integración de la ética con la cultura y la historia, atendiendo en particular a uno de los síntomas más acuciantes de la crisis actual: la fragmentación de la subjetividad y en algunas formulaciones

excesivas el llamado "fin del sujeto". Sostiene que sin la existencia de la infancia es imposible la construcción del sujeto ético, moral, cultural o histórico. Cuestión que, de asumirse, constituye una valiosa herramienta "para diseñar una buena cartografía de los derechos humanos, que no oculte su violación y nos marque senderos para su plena vigencia". En coincidencia con otros artículos de este *dossier*, afirma la necesidad de promover las condiciones necesarias para que la infancia transite por la experiencia de "tomar la palabra, de entrar en lo público y construir la historia".

Finalmente el texto de los investigadores **Walter Kohan** de Brasil y **David Kennedy** de Estados Unidos, reúne las características de una discusión teórica, de un contrapunto entre dos académicos de relevancia provenientes del campo de la filosofía. La riqueza de los diálogos invita a una lectura profunda y detenida acerca de la filosofía, la escuela, el tiempo y la infancia. Los autores aluden a los cambios operados en la concepción de la escuela a lo largo del tiempo, transformándose en un espacio de "preparación para", a diferencia de antaño en donde era concebida como un lugar destinado a aquellos que tenían tiempo libre -*Scholé*-, para aprender, para crear. Se preguntan acerca de cómo se puede inaugurar un tiempo creativo dentro de las instituciones tan abrumadas por el tiempo cronológico. Los autores sostienen que "la filosofía como práctica de *scholé* está comprometida con la ética y la política, lo que significa, con el otro, el "nosotros". Finalmente afirman que la filosofía con niños no alude a "la educación de la infancia", sino que se trata de "una educación infantil, una educación a través de las voces de la infancia".

Para concluir sostenemos que dar legitimidad a la legalidad instituida a través de la construcción de discursos y prácticas orientadas al reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como ciudadanos históricos, relacionales, plenos de derecho, consustanciándose con valores como la justicia, la libertad, la responsabilidad, la legalidad, el pluralismo, la tolerancia, el respeto mutuo, la participación y la democracia. Valores que se adquieren y consolidan en el contexto de una educación para todos con igualdad de oportunidades.

Hoy se reconoce la infancia, se la reivindica en la explicitación de sus derechos, pero sigue habiendo niños desamparados, carentes de cuidado y contención, con acceso nulo o deficitario a una educación de calidad, es ese el análisis y la propuesta de cambios sustanciales que los prestigiosos especialistas convocados expresan en sus textos.

Notas

¹ Esto no quiere decir que en otros momentos de la historia no se haya prestado atención a esta etapa de la vida. En efecto, ya en la sociedad espartana la infancia era considerada un periodo de la vida sumamente importante como para dejarlo en manos de las familias y por lo tanto sería el Estado quien debía hacerse cargo de la educación de los niños. Asimismo, diferentes pensadores a lo largo de la historia como Platón, Aristóteles, Quintiliano, entre otros, le prestan en sus obras una especial atención a la infancia. Sin embargo, es en el contexto moderno que se le atribuyen características de desvalimiento, cuidado, necesidad de contención y apoyo.

² Este posicionamiento adultocéntrico en la forma de concebir y recortar la infancia está siendo cuestionado. Autores como Giverti (1997) y Kohan (2007) entre otros, sostienen la necesidad de recuperar las voces de esos sujetos infantiles tradicionalmente excluidos de la definición de las políticas, en un intento por minimizar la etimología de la palabra infancia.

Bibliografía

- ARENDDT, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península. Barcelona, España.
- ARIÈS, P. ([1960] 1973): *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus, Madrid, España.
- FRABBONI, F. (1984) *La educación del niño de cero a seis años*. Cincel. Madrid, España.
- GAITAN MUÑOZ, L (2006). "La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta". En *Revista científica complutense, Política y sociedad*, Nº 43, Vol. 1. Universidad Complutense de Madrid. España (págs. 9-26).
- GIVERTI, E, (1997) *Políticas y niñez*. Editorial Losada. Buenos Aires, Argentina.
- KOHAN, W. (2007) *Infancia, Política y Pensamiento*, Serie educación, del Estante Editorial. Buenos Aires, Argentina.

Infancia y educación: pensar la relación educativa

Childhood and education: thinking the educational relationship

*Pablo Martinis**

Resumen

El presente texto pretende trabajar a partir de la inquietud que nos plantea una pregunta: ¿Cómo recuperar una tematización de la relación educativa que sostenga un proyecto educativo basado en nociones de justicia e igualdad? El interrogante surge a partir de las tensiones actualmente en curso en los esfuerzos que desde gobiernos denominados genéricamente como progresistas se vienen produciendo en el intento de avanzar en la democratización de la educación. Si bien la mirada busca ampliarse en términos latinoamericanos, su foco está puesto explícitamente en el caso uruguayo.

El recorrido que se propone se organiza en cuatro momentos. Se inicia con una breve contextualización histórica, avanza en la identificación de tensiones propias de la coyuntura actual, propone algunas claves conceptuales para abordar un trabajo con la pregunta planteada y cierra con algunas reflexiones que cumplen la función de habilitar la continuidad de un pensamiento.

Palabras Clave: Discurso Pedagógico; Relación Educativa; Inclusión Educativa; Justicia; Igualdad.

Abstract

This text intends to work from a question: How to recover a theming of the educational relationship that hold an educational project based on notions of Justice and equality? The question arises from tensions currently ongoing in efforts that from Governments referred to generically as progressives are occurring in a attempt to advance the democratization of education. Although the gaze seeks to expand in Latin American terms, its focus is explicitly in the Uruguayan case.

The article is organized in four chapters. It begins with a brief historical contextualization, continues with the identification of tensions inherent in the current situation, proposes some conceptual key to work with the proposed question and it ends with some reflections to continue thinking.

Key words: Pedagogical Discourse; Educational Relationship; Educational Inclusion; Justice; Equality.

*Doctor en Ciencias Sociales. Profesor Agregado del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad. Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República-Uruguay.
E-mail: pabломartinis@gmail.com

Recorridos de una relación

El discurso pedagógico moderno estableció la relación educativa como el encuentro, en una institución definida por el objetivo de dar curso a la transmisión de un legado cultural, de sujetos constituidos básicamente a partir de una desigualdad: unos poseían un saber del que los otros se encontraban ausentes. De hecho, la función de la relación educativa sería precisamente la de ir horadando esa desigualdad, permitiendo que los infantes, a través del acceso a ese patrón cultural, pudieran constituirse en ciudadanos, iguales a sus maestros e iguales entre sí, más allá de toda diferencia social, económica o política.

Este discurso, en el que se asentó una perspectiva pedagógica con una potencia más que centenaria, ubicó en el imaginario social un principio fundamental: la educación es el principal medio que la sociedad moderna ha producido para generar igualdad entre los sujetos. Este principio es propio de una tradición pedagógica liberal, afín a no reconocer más diferencias entre los sujetos que las que surgen de sus naturales "aptitudes" y "potencialidades".

La afirmación de esta discursividad acerca de la escuela se consolidó en el caso uruguayo a través de las primeras décadas del siglo XX, en las que en el país se fue construyendo un "estado de bienestar" fuertemente centrado en el desarrollo de procesos de integración social. Así la escuela ocupó un lugar central en la consolidación de una imagen de país integrado y cohesionado, con una formidable extensión de la educación pública.

La consolidación de esta posición de la escuela se dio además en un marco en que innovaciones de diverso tipo fueron tomando consistencia en el país, fundamentalmente entre las décadas de 1930 y 1950. Ello propició una expansión de multiplicidad de experiencias que pretendían ajustar el funcionamiento de la escuela a la posibilidad de integración social cada vez más potente de sectores pobres de las ciudades y particularmente del medio rural. De este modo, la escuela moderna se ubicó también como un ámbito privilegiado de disputa en el terreno de los procesos de democratización.

La crisis del modelo de estado de bienestar, que en el caso uruguayo comienza a visualizarse con claridad ya desde comienzos de la década de 1960,

abarcará también a los espacios educativos. El desmontaje de experiencias pedagógicas que ubicaban a los sujetos populares como actores fundamentales (Soler, 2005), se vinculará con expresiones, en el propio ámbito de la enseñanza, de los niveles de violencia política y represión estatal que comenzaban a tornarse cotidianos en el escenario de la sociedad uruguaya (Romano, 2010).

Estas situaciones se ubican en el marco de procesos similares que comienzan a vivirse en buena parte de América Latina y dentro de los cuales no es extraño que la confianza de los sectores populares en las bondades de la educación fuera decayendo rápidamente. A nivel de los análisis sobre los procesos educativos, es innegable la influencia de las perspectivas crítico – reproductivistas, particularmente desde el estructuralismo francés de Bourdieu y Passeron (1981), Althusser (1970), así como de Baudelot y Establet (1976). A nivel de los intelectuales de la región, el trabajo de Tomás Amadeo Vasconi (1987), particularmente a partir de su exilio en Chile, comienza también a ser una referencia destacada.

En el caso específico de Vasconi (1973), el reconocimiento de la escuela como ámbito de transmisión e imposición de la ideología dominante no niega que la misma también se constituya en ámbito privilegiado de lucha ideológica. Por ello, sostiene:

“De este modo, en el Aparato Escolar, a través de todo su funcionamiento, se vive cotidianamente una encarnizada lucha, destinada a imponer la hegemonía ideológica de la burguesía e impedir, por todos los medios, el desarrollo de formaciones ideológicas antagónicas. La escuela es entonces, un “lugar” de la expresión de las contradicciones de clase; pero estas van mucho más allá de las hasta ahora señaladas, y hallan su base material en la estructura misma del Aparato Escolar” (p. 14).

De este modo, a la crisis que se detectaba en cuanto al desarrollo de la función *tradicionalmente* asignada a los sistemas educativos, se suma la crítica ideológica con respecto al carácter de clase que se le atribuye. Esta doble puesta en tela de juicio sobre las bondades de la educación lleva al establecimiento de lo que diversos autores han denominado el “desencanto” o el “descreimiento” con relación a la educación formal.

La crítica centrada en el carácter ideológico del desarrollo de la educación introduce fuertemente en la discusión la enunciación del carácter político de la acción educativa. En este caso, concretamente, ese carácter político se presenta como funcionalización de la educación en el sentido de los intereses de la clase dominante.

Paralelamente, también desde su exilio chileno, Paulo Freire (1969) elabora su crítica a la *educación bancaria* y profundiza la elaboración de su Pedagogía del Oprimido, poniendo particular énfasis en el señalamiento de la especificidad de las relaciones entre opresor y oprimido en el marco de la relación educativa y señalando las posibilidades de trascender las relaciones de dominación a través de la politización de esa misma relación. Aquí el carácter político de lo educativo trasciende la exclusiva referencia al beneficio de la clase dominante y se constituye también en un señalamiento acerca de la potencialidad de la educación para alimentar procesos de concientización de los sectores populares, posibles artífices de procesos de cambio social que superen las desigualdades propias de un orden social capitalista.

Estas perspectivas críticas si bien circularon ampliamente en ámbitos académicos y de discusión pedagógica de América Latina, tuvieron escasa fuerza en el terreno específico de las prácticas educativas, particularmente luego de que los anuncios autoritarios de los años 60 trajeran las dictaduras de la década de 1970.

Acerca del declive de los estados de bienestar y la emergencia de nuevas formas de organización estatal, es interesante tener en cuenta una hipótesis sostenida por Michel Foucault (1991) con relación a la situación europea. Este autor, en un breve texto que quizás no ha tenido la circulación que otras de sus obras han merecido, avisó con claridad el proceso que se habría de producir a partir de la crisis de los modelos estatales sostenidos en el modelo del *welfare*. Si bien es estrictamente cierto que en su análisis se refería a la situación europea, no es menos claro que su perspectiva también resultó relevante para comprender los procesos que se dieron en América Latina.

Foucault (op. cit.)¹ señaló que la crisis del estado de bienestar tenía que ver con la imposibilidad de hacer frente a la masiva inversión que el mismo suponía y que ante ello los estados europeos deberían enfrentarse a lo que definió como una "economización en el ejercicio del poder". Con esto, pretendió señalar que estos estados dejarían de aplicar masivamente tecnologías de gobierno que garantizaran los procesos de integración social, ya fuera a través de la organización de las prestaciones sociales vinculadas al acceso a un salario, como a través de las formas del *trabajo social* para quienes no consiguieran acceder a un empleo (De Marinis, 1999).

En lugar de estas tecnologías abarcativas, Foucault apreciaba que se producirían procesos de "repliegue aparente del ejercicio del poder", en función de los cuales amplios sectores de lo social serían impulsados a hacerse cargo de la resolución de sus conflictos, quedando la intervención estatal reservada para casos particularmente complejos o que amenazaran la estabilidad del sistema social en términos generales. También entendía que este repliegue aparente del Estado se sostendría a través de la construcción de grandes consensos sociales y del desarrollo de un vasto sistema de información capaz de permitir el monitoreo "a la distancia" de los movimientos de la población en su conjunto.

Planteó que estas formas de reconfiguración en el ejercicio del poder se darían en Europa sin necesidad de llegar a una situación de fascismo "strictu senso", sino a través de los mecanismos institucionales establecidos. En el caso de América Latina, esta reconfiguración estatal sí pasó a través del establecimiento de regímenes de corte fascista, los cuales instalaron las condiciones necesarias para que luego se pudiera dar continuidad a estos procesos en términos democráticos.

Es interesante hacer notar que el planteo foucaultiano refiere a un repliegue en el ejercicio del poder por parte del Estado al que define como "aparente". Así, señala su convicción con respecto a que lo que se produce es una reconfiguración en las formas de ejercicio del poder y no una renuncia al mismo. Su planteo tiene que ver con establecer que el hecho que el Estado tome distancia de la gestión directa de una serie de procesos sociales no implica que

renuncie a su gobierno, sino que este gobierno se encarna en nuevas tecnologías, no remitiendo necesariamente a una presencia estatal explícita.

En este sentido, durante la década de 1990 se consolidaron en América Latina racionalidades políticas basadas en un sentido común neoliberal que instalaron claramente los procesos de economización en el ejercicio del poder gubernamental. Específicamente con relación a la educación, ello implicó que en aquellos países en los que estos procesos se desarrollaron con más fuerza, se impulsara la transferencia de la gestión de las instituciones educativas desde los niveles nacionales a los provinciales y municipales, así como crecientes procesos de privatización educativa. En otros, como en el caso uruguayo, el estado nacional continuó centralizando el control de la gestión educativa pero fue posible apreciar fuertes procesos de fragmentación del sistema educativo. Estos estuvieron fuertemente asociados a la constitución de programas educativos específicos dirigidos a poblaciones particularmente tipificadas a partir de su existencia en condiciones de pobreza o, como se prefirió sostener, poblaciones ubicadas en *contextos socioculturales críticos*.

Estos procesos de fragmentación impactaron al interior mismo de las formas de concebir a los sujetos de la educación. De hecho, como hemos trabajado en otros momentos (Martinis 2006, 2013), se produjo una suerte de quiebre del ideal moderno de educabilidad universal, instalándose la sospecha acerca de las posibilidades de ser efectivamente educados con relación a una porción de la infancia latinoamericana, particularmente aquella que llevaba adelante su existencia en condiciones de pobreza. La discusión se centró en valoraciones acerca de si ciertas poblaciones reunirían o no las capacidades necesarias como para ser sujetos de una acción educativa. Se trató de la discusión en torno a las "condiciones de educabilidad" (López, 2002).

Algunas tensiones actuales

El fracaso en términos generales de las reformas sociopolíticas de cuño neoliberal generadas en los años 1990, así como el de las educativas en particular, produjo nuevos fenómenos en la América Latina de comienzos del siglo XXI. El

desplazamiento de las racionalidades políticas propias de aquel modelo se ha producido en el marco de la emergencia del acceso al gobierno en diversos países de América Latina de fuerzas políticas que genéricamente han sido definidas como *progresistas*. Estas han cuestionado la omisión (o economización en términos foucaultianos) del Estado de la intervención directa con relación a las desigualdades sociales existentes y han propugnado una intervención activa en procesos de redistribución de la riqueza y de reconocimiento de sujetos sociales tradicionalmente marginados de los círculos de poder.

En este marco amplio, los debates estrictamente pedagógicos han estado concentrados en cómo recuperar el carácter de la educación como derecho, ante los procesos de fragmentación instalados en las décadas precedentes. En otros términos, de lo que se ha tratado es de intentar ubicar a la educación como un espacio social que pueda dirigirse por igual a todos los sujetos, reestableciendo el ideal democrático igualitarista propio de la educación moderna.

El desarrollo de estos procesos no ha estado exento de contradicciones, ya que se produce en paralelo al intento de desmontaje de las construcciones discursivas propias del neofuncionalismo pedagógico que tan firmemente se asentó en los imaginarios sobre educación en las década de 1980 y 1990. Un nuevo significante que se ha producido y desde el cual se intenta consolidar sentidos desde una perspectiva pedagógica progresista es el de *inclusión educativa*. El mismo, que ha sido promovido fundamentalmente desde diversos ámbitos internacionales, particularmente desde la UNESCO (2008), ha venido a ocupar el lugar del significante estrella de los años 90, *equidad*. Nuestro trabajo de investigación en desarrollo actualmente en el marco de la Universidad de la República² nos viene mostrando la existencia, en este sentido, de tres grandes líneas de tensión:

1- La discusión en torno a la noción misma de inclusión educativa en tanto categoría que se asienta en la relación de fuerza existente entre quien puede definir al otro como excluido y quien es colocado en esa posición (con el consecuente despliegue de un aparato conceptual legitimador desde las ciencias sociales y sus construcciones legitimadoras).

2- La continuidad existente en cuanto a una forma de construir al sujeto "excluido" básicamente como un cúmulo de carencias (al estilo del sujeto carente de las década del 90) y los "parecidos de familia" que el significante "inclusión" presenta con respecto al de "equidad".

3- La contradicciones existentes entre una concepción (y unas prácticas cotidianas) de las políticas educativas profundamente asentadas en las lógicas inscriptas en los dos puntos anteriores y el desarrollo de movimientos en la educación de corte democratizador que tienden a colocar el acento en la construcción de la educación como derecho, reubicando la posibilidad de nombrarla en términos de lo universal y lo común.

La primera de las cuestiones enunciadas remite a un debate sin duda insoslayable en el intento de construir perspectivas en torno a la educación de carácter democratizador. El mismo tiene que ver con las categorías que se utilizan para nombrar a los sujetos y definir sus situaciones de vida. Estas siempre suponen una intervención política, ya que "nombrar es el primer acto político" (Frigerio, 2005: 14). Acto político que remite a relaciones de fuerza y posibilidad de imponer un sentido a otros. En este caso, el sentido que se impone es el de una forma de nominación del otro: excluido. El sujeto nominado de esta forma ha de ser introducido (incluido) en un ámbito del que está fuera, quien sabe por qué motivos, y que sería mejor que aquel otro en el que se encuentra.

Si bien esta discusión no constituye el eje central del presente texto, sí resulta preciso señalar que necesariamente la formulación de una noción de inclusión educativa, supone tomar nota de procesos de exclusión realmente existentes. Esta no es una constatación novedosa en el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina. La teoría de la dependencia ya había mostrado claramente cómo se generaban procesos de subordinación de vastos sectores sociales, produciendo la periferia dentro de la propia periferia. José Nun en 1969 (Nun, 2001) lanzó la categoría de "masa marginal" para dar cuenta de cómo en América Latina la producción de una superpoblación relativa contenía en sí misma un componente afuncional que no cumplía ninguna función en la reproducción de las relaciones de producción en nuestras sociedades capitalistas. Dictaduras y

neoliberalismo en los '90 no hicieron más que profundizar situaciones de desigualdad, volviéndose común el referirse como excluidos a los más afectados por estas realidades. Robert Castel (1997) advirtió acerca de los "supernumerarios", masas poblacionales excedentarias, fuera de todos los cálculos sobre lo social.

En este sentido, los esfuerzos de volver a surgir un tejido social muy maltrecho es lógico que se encuentre con serias dificultades. Por otra parte, un elemento relevante acerca de la discusión actual sobre la exclusión educativa es que la misma tiende a ser construida como esencialmente técnica y no política. La reducción de los problemas educativos a su abordaje exclusivamente como problemas técnicos ha redundado en una despolitización de los mismos, tendiendo a ocultar las relaciones de fuerza que están por detrás de los procesos de producción de desigualdad. Ello resulta particularmente paradójico en el marco de gobiernos definidos genéricamente como progresistas.

No debemos olvidar que en América Latina, más allá de los procesos de cambio que se han venido viviendo en la última década, subsisten procesos fuertes de exclusión social y particularmente de tipificación socialmente negativa de importantes sectores sociales. Particularmente, la articulación de juventud y situación de pobreza se ha traducido, desde un consenso conservador ampliamente desarrollado en el continente, en términos de ubicar a estos sujetos en tanto amenazas a una sociedad que estaría "integrada". Ello sin duda viene de la mano del establecimiento de la seguridad como el problema fundamental en las agendas políticas y sociales, tendiéndose a visualizar a estos sujetos como sujetos excepcionales que ameritarían también un tratamiento excepcional, en la línea de la noción de estado de excepción planteado por Agamben (2005).

En este marco, resulta necesario ubicar como tema de debate; las formas a través de las cuales desde políticas que se basan en la pretensión de ser democratizadoras se nombra a los sujetos que integran los sectores más postergados en términos económicos, sociales y políticos de nuestros países.

Ello se vincula con el segundo de los ejes de tensión planteado. El mismo refiere a la apreciación de una cierta continuidad de una línea discursiva basada

en construir al *excluido* como un “conjunto de carencias” al estilo del *sujeto carente* (Martinis, 2006) propio de los discursos basados en la noción de equidad.

Esta constatación hace relevante la interrogación con respecto a las formas de nominación de los sujetos en el marco de las políticas sociales y educativas y fundamentalmente los sentidos que sostienen esas formas de nombrar. De hecho, la ubicación de un nuevo significante como centro de una política puede no remitir necesariamente a una transformación de sentidos, aunque ello pudiera ser la intención con la cual se lo enuncia. El carácter hegemónico de ciertas formas de nominación puede sobrevivir más allá de la vigencia de los significantes que lo representaron en un momento determinado.

Nuestro trabajo de investigación, basado en análisis de documentación oficial y entrevistas a actores de la política educativa en Uruguay, nos ha venido sugiriendo y mostrando la continuidad relativa de formas de construcción de sentido establecidas con mucha fuerza desde la productividad discursiva del neofuncionalismo, estelar en los años 90. En este sentido es que una politización del discurso pedagógico resulta imprescindible. Entendemos aquí como politización la necesidad de someter a análisis las significaciones que se producen desde el punto de vista de las relaciones de poder que suponen y los lugares que se asignan a los diferentes sujetos en el marco de esas relaciones. Concretamente, es necesario evaluar si las significaciones producidas habilitan la posibilidad de relaciones más igualitarias entre los sujetos o por el contrario reafirman las desigualdades existentes en función del lugar que ocupa cada uno en las relaciones de fuerza vigentes en una sociedad determinada.

Solamente un análisis de este tipo puede hacer evidentes las contradicciones que señalamos en nuestro tercer punto. Nos referimos a las que se producen en el campo pedagógico entre una concepción (y unas prácticas cotidianas) de las políticas discursivamente tributarias de la noción de *niño carente* y el desarrollo de movimientos en la educación de corte democratizador que tienden a colocar el acento en la construcción de la educación como derecho, reubicando la posibilidad de nombrarla en términos de lo universal y lo común.

Estas contradicciones deben ser particularmente analizadas si es que se pretende impulsar un proyecto educativo de carácter democratizador, el cual no se remita exclusivamente a gestionar las desigualdades intentando allanar sus aristas más lacerantes.

Intentaremos en las siguientes líneas ubicar algunos aspectos que nos permitan sostener la posibilidad de repensar la relación educativa en términos de su aporte a la construcción de una educación más justa e igualitaria.

Reubicar la relación educativa

Como hemos señalado en momentos anteriores del presente texto, el ideal de relación educativa propio de la educación moderna era poner en relación a uno que dominaba un saber (representante de una generación adulta) con otro que carecía de ese saber (miembro de una nueva generación). El sentido de la relación tenía que ver con que uno transfiriera su saber al otro, con lo cual se lograría no solamente la asunción de ese saber particular, sino que se avanzaría en la construcción de un ciudadano.

Si bien el proceso educativo moderno claramente se basó en una noción de homogeneización social, no es menos relevante tener en cuenta que la utopía que lo sostenía era la de que era posible que todos los miembros de una nueva generación, más allá de diferencias sociales o económicas, lograran el acceso a esos saberes definidos como socialmente valiosos. Si bien la noción de igualdad a proponer rápidamente se mostraba como subsumida en una perspectiva de homogeneización social y cultural, no es menos relevante recordar que existía una igualdad.

Como hemos señalado, este ideal de igualdad/homogeneidad fue el que se consolidó a través del desarrollo de los "estados de bienestar" en América Latina. En algunos momentos primó la tendencia a la homogeneidad, pero en otros fue posible apreciar mayores niveles de tensión hacia una noción de igualdad que no necesariamente significara sujeción a un único modelo. En el caso de la educación en Uruguay, esos momentos de tensión hacia la igualdad tuvieron que ver con el desarrollo de un movimiento pedagógico productor de

sentidos fuertemente democratizadores en la escuela pública uruguaya, particularmente entre las décadas de 1940 y 1960 del siglo XX. Pedagogos de referencia en este sentido fueron Julio Castro (1944), Jesualdo Sosa (1944, 1950), Reina Reyes (1963) y Miguel Soler (1965), entre otros.

Esta tensión hacia la igualdad es que se interrumpe con los procesos de creciente autoritarismo que ya se anuncian en la década de 1960 y que se consolidan en el caso uruguayo con la dictadura militar que se extiende entre los años 1973 y 1984. Luego los procesos desarrollados sobre la última década del siglo XX, a los que nos hemos referido extensamente, instalaron con fuerza una noción de educación que descreía profundamente de la posibilidad de la igualdad, a tal punto que los debates se estructuraron, como también ya señalamos, en torno a la cuestión de las *condiciones de educabilidad*. En este marco se instaló una fragmentación profunda del sistema educativo, produciéndose circuitos educativos de disímil calidad, definidos básicamente por los contextos socioculturales de pertenencia de los sujetos.

Los efectos del neofuncionalismo pedagógico de fines del siglo XX no solamente tuvieron este efecto de fragmentación, sino que también se instalaron fuertemente en el imaginario social, ubicando como verdad evidente que los niños pertenecientes a sectores de menor nivel sociocultural *naturalmente* tendrían mayores dificultades para el desarrollo de aprendizajes. Esta situación se dio en el marco de procesos sociales más amplios, caracterizados por la construcción negativa de importantes sectores sociales (pobres), asociados en ese imaginario a situaciones de violencia que afectarían la seguridad de los sectores *socialmente integrados*. En otro trabajo definimos como “discurso de la seguridad ciudadana” a la articulación conceptual entre la tipificación socialmente negativa de poblaciones en situación de pobreza, su desvalorización en términos educativos y su visualización como potencial peligro para el resto de la sociedad (Martinis, 2013).

En este marco no es de extrañar que los movimientos sociales y políticos que pugnan por construcción de relaciones sociales más justas se encuentren con la dificultad de tener que deconstruir un discurso sobre la pobreza que se ha

instalado con fuerza en el sentido común de buena parte de la población uruguaya. En esta misma dirección se dirige la necesidad de trabajar sobre la tercera de las tensiones que señalábamos en el apartado anterior. Es así que se instala una pregunta que podríamos definir como el principal interrogante educativo de los tiempos actuales: ¿Cómo recuperar una tematización de la relación educativa que sostenga un proyecto educativo basado en nociones de justicia e igualdad?

Con la intención de intervenir en el campo problemático que hemos definido en este trabajo, el cual se condensa en el interrogante recién planteado, es que proponemos cuatro ejes de trabajo como parte de una agenda más amplia que se ocupe de profundizar los procesos de democratización de la educación que actualmente se vienen anunciando en nuestros países. Referiremos estrictamente estos ejes a la problemática de la conceptualización de la relación educativa.

En *primer término*, creemos importante una relectura de los clásicos que establecieron la observación crítico-reproductivista sobre la educación. Nos referimos a algunos de estos autores señalados anteriormente en este texto, por lo cual no volveremos en detalle sobre los mismos. Lo que sí nos interesa señalar específicamente es que parece necesario recuperar algunos de sus aportes en términos de una lectura de los procesos educativos que no naturalice las situaciones de desigualdad, sino que apunte a un análisis estructural de las mismas y sus formas de expresión en las relaciones educativas.

No se trata de cerrar el debate pedagógico en términos de un estructuralismo simplificado, pero sí de volver a señalar que las formas en que el capital se distribuye en una sociedad tienen efectos profundos en cuanto a las formas en que se establecen las relaciones de poder entre los mismos. Las prácticas educativas no están ajenas a estos fenómenos, por lo cual sería interesante observar los mecanismos a través de los cuales cotidianamente las instituciones educativas pueden operar reproduciendo y legitimando entre los mismos actores que las habitan estas desigualdades sociales profundas (Rockwell, 2009). No cabe duda que una lectura de este tipo se vincularía en

forma muy productiva con una reactivación de categorías propias de las teorías en su momento denominadas como de la *resistencia*, de la *pedagogía radical*, o de la *pedagogía crítica* (Giroux, 1992, 1997, 2012).

En *segundo término*, nos parece relevante un trabajo en la dirección de la reactivación de la categoría de *sujeto de la educación* como categoría universal, más allá de cualquier consideración con relación a contextos socio-culturales o económicos de los sujetos. Este es sin duda un punto fundamental, ya que la posibilidad de una educación que se considere democrática parte del reconocimiento del derecho a la educación como derecho universal y del reconocimiento de todos los miembros de una sociedad como dignos y aptos para recibirla.

A los efectos de sostener una relación educativa el reconocimiento del otro como un igual resulta un punto de partida indefectible. Es claro que la definición del educando como *carente* o a través de un conjunto de formas de tipificación que pongan el acento en aquello de lo que carece, no constituye una forma de potenciar la relación.

Diversas son las entradas desde un punto de vista conceptual que se pueden sostener para ubicar esta noción. Una vía de ellas estaría marcada por el legado producido a partir de las elaboraciones de la educación popular liberadora, a la que ya nos hemos referido a través de la obra de Paulo Freire. La noción freireana de "vocación ontológica de ser más" (Freire, 1969) remite precisamente a esa certeza acerca de la posibilidad del ser humano de crecimiento permanente y aprendizaje. El conjunto de la obra de Freire ofrece profusos elementos desde los cuales sostener esta noción. Resulta importante recordar que, desde esta perspectiva, el reconocimiento del educando como sujeto supone un desafío ético para el educador en términos del establecimiento de una relación educativa que efectivamente haga posible la verificación de ese enunciado.

Otra tradición desde la cual intervenir en esta construcción de sentido en torno a la relación educativa puede ubicarse en los desarrollos conceptuales de la pedagogía social contemporánea. La noción de *sujeto de la educación* propuesta

por Violeta Nuñez (1999) resulta particularmente relevante en este sentido.

Recordemos que para la autora:

“La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta (en este sentido, es la primera responsabilidad de los adultos respecto de cada nueva generación), un lugar para poder saber acerca del vasto y complejo mundo. El sujeto humano ha de querer (de alguna manera) ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y su incorporación a la vida social” (p. 46).

Como queda claramente expresado, se trata de una categoría universal en tanto “lugar que la sociedad oferta”. Todo miembro de una nueva generación está por derecho incluido entre quienes son designados dignos de recibir esa oferta. Por tanto, como también señala Nuñez, garantizar esa oferta supone una responsabilidad de las generaciones adultas en su relación con cada uno de los miembros de las nuevas generaciones. Esta elaboración se dirige en el mismo sentido que señala Phillippe Meirieu (2001) al sostener que educar es promover lo humano en todos, por lo cual:

“decidir o simplemente aceptar privar de forma deliberada, aunque fuera a un solo individuo, de la posibilidad de acceder a las formas más elevadas del lenguaje técnico y artístico, a la emoción poética, a la comprensión de los modelos científicos, a los retos de nuestra historia y a los grandes sistemas filosóficos, es excluirlo del círculo de la humanidad, y excluirse a uno mismo de ese círculo. Es, en realidad, romper el propio círculo y poner en peligro la promoción de lo humano” (pp.30-31).

Como puede apreciarse, el imperativo del reconocimiento de la dignidad de sujeto del educando ocupa un lugar absolutamente central en estas perspectivas pedagógicas, las cuales no conciben la posibilidad de la existencia del fenómeno educativo si no es desde la reafirmación de esa certeza.

Finalmente con relación a este punto no podríamos dejar de hacer referencia a la necesidad de prestar atención a la noción de “igualdad de las inteligencias” que ha trabajado Ranciére (2003) recuperando el legado de una experiencia pedagógica llevada adelante por Joseph Jacotot en 1818 y sobre el cual tanto ha insistido Graciela Frigerio (2006), presentándola como una *ficción teórica* sobre la que se sostiene toda posibilidad de trabajo educativo.

En *tercer término*, estrechamente vinculado con el planteo anterior con relación al sujeto de la educación, entendemos que resulta fundamental reubicar la noción de transmisión como componente fundamental de la relación educativa. El reconocimiento del educando como un igual, digno de recibir un legado cultural que le corresponde por derecho, coloca la necesidad de sostener desde la posición de adulto la práctica de una transmisión que efectivamente garantice la circulación en la relación de componentes socialmente valiosos de la cultura común.

Sostener la transmisión es una responsabilidad indelegable del educador. Constituye el centro de su labor y no puede ser evitada bajo ninguna consideración vinculada a la situación sociocultural del educando.

Es necesario dejar en claro que al apelar a la necesidad de la transmisión no pretendemos reproducir la noción de transmisión propia de una teoría tradicional de la educación según la cual el hecho mismo de transmitir garantiza la claridad de lo ofrecido y su recepción por parte del destinatario. Esta es precisamente la ficción sostenida por la pedagogía tradicional, la cual subsiste en buena parte de los procesos de *evaluación de aprendizajes* que desde los años '90 han poblado nuestro paisaje educativo. Esta pretensión de transmisión transparente y unidireccional, a la cual Freire (1969) criticó tan acertadamente a través de su noción de *educación bancaria*, desconoce las complejidades de la relación educativa en tanto relación entre sujetos. En este sentido, como sostiene Debray (1997), "transmitir es más que comunicar" (p. 17).

Al sostener la necesidad de reubicar la noción de transmisión como parte de un proceso de resignificación de la relación educativa, nos estamos refiriendo a que:

"Lo que la experiencia de una transmisión pone en juego es, en realidad, una relación entre dos personas, en el marco de un entorno institucional o privado, y esta relación decide la suerte de las significaciones transmitidas". (Bárcena, 2010: 35).

Por tanto la experiencia de la transmisión es inseparable de la relación, en nuestro caso, *educativa*. La intencionalidad educativa que rige la transmisión en

un marco pedagógico no posee ninguna forma de asegurar a priori la eficacia de esa misma transmisión. Ello es lo que hace de la experiencia de educar una experiencia plenamente humana, en el marco de la cual lo que se tramita es el hecho de poner a disposición de una nueva generación un legado construido histórica y socialmente, sin el beneficio de la certeza en cuanto al resultado del esfuerzo empeñado.

En el propio proceso de transmisión aquello que es puesto a disposición sufre transformaciones, es remodelado, metaforizado (Debray, 1997). Por tanto no resulta extraño sostener que ese proceso de poner a disposición un legado, tiene que ver con una particular forma de concebir la herencia. En términos de Hassoun (1996), podemos entender a la "herencia no como depósito sagrado e inalienable, sino como una melodía que nos es propia" (p. 17).

En definitiva, desde esta perspectiva, la centralidad de la educación se sostiene en que sería inimaginable "una sociedad donde la transmisión del saber no se haga sin la mediación de un maestro, sin la relación física y fuertemente misteriosa que une a quien enseña y a quien aprende" (Waquet en Bárcena, 2010: 36).

Esta relación *fuertemente misteriosa* se encuentra en el centro del sentido mismo de educar, reafirmando el hecho de que la relación educativa puede ser concebida como un proceso en el cual se produce un vínculo (intersubjetivo) tensionado desde la responsabilidad de la transmisión de un legado cultural al cual el *otro* de la relación tiene derecho a acceder. Desconocer este principio supone negar la posibilidad misma de la educación.

Finalmente, en *cuarto término*, nos parece relevante proponer la necesidad de reubicar a la relación educativa como una relación de poder. Ello implica tematizar el poder como un componente ineludible de la misma. De hecho, la relación educativa es en sí misma una relación de asimetría desde el momento mismo en que quienes participan de ella se encuentran en dos posiciones diferentes, con diferentes saberes y experiencias. Es asimétrica, además, en tanto a uno de los roles en juego le corresponde la responsabilidad de hacer todo lo posible para asegurar que el acto educativo se pueda producir,

garantizando la circulación de saberes socialmente valiosos, el desarrollo de propuestas metodológicas acordes a los objetivos propuestos y el cuidado de la dignidad humana de todos quienes participan de la misma.

La asimetría se expresa también a través de que el educador por su mayor experiencia está reconocido social e institucionalmente como quien legítimamente detenta una autoridad, la cual tiene la responsabilidad de ejercer.

Este reconocimiento de la realidad de poder existente en el marco de una relación educativa y su correlato en el ejercicio de poder por parte del educador constituyó un obstáculo para ciertas perspectivas en el campo pedagógico que tendieron a suponer que el problema residía precisamente en el poder³. En este sentido, nos parece más que sugerente la siguiente referencia a uno de los autores de campo de las ciencias humanas que comúnmente es citado para sostener esta posición:

“El poder no es el mal, el poder son juegos estratégicos. ¡Es bien sabido que el poder no es el mal! (...) Fijémonos por ejemplo en la institución pedagógica que ha sido objeto de críticas, con frecuencia justificadas. No veo en qué consiste el mal en la práctica de alguien que, en un juego de verdad dado y sabiendo más que otro, le dice lo que hay que hacer, le enseña, le transmite un saber y le comunica determinadas técnicas. El problema está más bien en saber cómo se van a evitar en esas prácticas - en las que el poder necesariamente está presente y en las que no es necesariamente malo en sí mismo- los efectos de dominación que pueden llevar a que un niño sea sometido a la autoridad arbitraria e inútil de un maestro, o que un estudiante esté bajo la férula de un profesor abusivamente autoritario. Me parece que es necesario plantear este problema en término de reglas de derecho, de técnicas racionales de gobierno, de ethos, de práctica de sí y de libertad” (Foucault, 1994: 138)

El texto foucaultiano resulta meridianamente claro e interesante para articular con el planteo que venimos realizando. El problema no radica en reconocer a la relación educativa como una relación de poder. El poder, finalmente, supone juegos estratégicos entre sujetos en relación. El problema se constituye cuando la relación de poder se convierte en relación de dominación, o sea cuando prima una noción de autoridad que niega al otro su lugar de sujeto en la relación. Es necesario tener muy claro que ese no es necesariamente el destino final de toda relación de poder.

Entendemos que las cuatro entradas realizadas al tema de la relación educativa en el presente apartado, necesariamente breves e introducidas apenas con el objetivo de abrir un debate, nos permiten retomar en las próximas reflexiones finales la pregunta que introdujimos hace ya varias páginas: ¿Cómo recuperar una tematización de la relación educativa que sostenga un proyecto educativo basado en nociones de justicia e igualdad?

Apenas unas reflexiones como para seguir pensando...

En el presente artículo hemos pretendido poner a consideración del lector un recorrido por diversos escenarios educativos, pensando en términos latinoamericanos, pero referidos más directamente a la experiencia uruguaya.

En un principio nos propusimos contextualizar históricamente nuestras reflexiones recorriendo sumariamente algunos momentos del surgimiento, desarrollo y crisis del proyecto educativo moderno. Para ello nos detuvimos a observar algunos elementos de la tradición pedagógica liberal entendidos como una tensión entre, por un parte, la reducción de la noción de igualdad a meros procesos de homogeneización social y cultural y, por otra, momentos en los que la noción de igualdad adquirió componentes más decididamente democratizadores. Planteamos cómo estos elementos logran un relevante nivel de concreción en el marco del despliegue de un cierto "estado de bienestar", ubicado en Uruguay particularmente entre las décadas de 1940 y 1960. A su vez, nos referimos a la crisis de este discurso pedagógico a partir del proceso dictatorial y de la emergencia del neofuncionalismo pedagógico propio de la "reforma educativa" de la década de 1990.

Posteriormente nos planteamos explicitar algunas tensiones que se presentan en la educación latinoamericana y uruguaya, de la mano de la emergencia de regímenes políticos denominados como *progresistas* que intentan alterar las lógicas económicas, sociales y educativas instaladas con tanta fuerza en las décadas anteriores. Entendimos que estas tensiones tienen que ver con el fuerte arraigo que aún tienen en nuestros imaginarios sociales algunas construcciones discursivas propias de una sensibilidad neoliberal, con su

consecuente proceso de naturalización de procesos de fragmentación social y su tipificación negativa de vastos sectores sociales.

La constatación de estas tensiones nos permitió interrogarnos acerca de las formas a partir de las cuales sería posible proponer una tematización de la relación educativa que pueda sostener un proyecto educativo asentado en las nociones de justicia e igualdad. Como aporte a este esfuerzo sugerimos la necesidad de: a) recuperar legados de discursos críticos sobre la educación a los efectos de evitar la naturalización de las desigualdades sociales que se expresan en su interior; b) reactivar la categoría sujeto de la educación, en términos de la concepción de un igual con el cual desarrollar un acto educativo; c) reubicar la noción de transmisión como componente fundamental de la relación educativa, entendiéndola como un proceso complejo y en el marco del cual circulan diversas significaciones; y, d) pensar la relación educativa en términos de relación de poder.

Entendemos que la consideración de estos cuatro elementos puede resultar fructífera en un intento de abordaje de la pregunta que ha guiado estas reflexiones. Desnaturalizar toda desigualdad, sostener una transmisión basada en el reconocimiento del otro como sujeto y estar atentos a las relaciones de poder que circulan en toda relación educativa, pueden sentar las bases de una acción educativa más justa. Lo justo aquí referiría al trabajo en pos de garantizar el derecho a la educación que corresponde a todo miembro de una nueva generación, desmantelando todo discurso que pretenda colocar algún tipo de límite a ese derecho.

Una acción educativa justa también sostendría la posibilidad de la construcción de un marco de igualdad en la relación educativa. La noción de igualdad que aquí esbozamos toma distancia del ideal homogeneizador que circuló en la pedagogía tradicional. Concluimos provisoriamente nuestra reflexión proponiendo, en términos del filósofo uruguayo José Luis Rebelatto (1996), que de acuerdo al entramado conceptual que hemos pretendido desarrollar es posible sostener que:

“La justicia supone, a su vez, la exigencia de la igualdad. No es posible el florecimiento de la diversidad de formas y planes de vida, si no se garantiza

una estructura que asegure igualdad. Igualdad no equivale a uniformidad, sino a condiciones que fomenten el desarrollo de las diversidades. Nadie puede expresar su originalidad, autenticidad y diversidad, nadie puede participar dialógicamente en la toma de decisiones, en el marco de sociedades profundamente injustas, basadas en la dominación" (p. 3).

Recibido: 17/12/2014

Aceptado: 23/12/2014

Notas

¹ La conferencia a la que refiere la publicación que citamos fue pronunciada en la Universidad de Vincennes en el año 1978. Se tituló Nuevo orden interior y control social.

² El mismo se ubica en el marco de la Línea de Investigación "Alternativas pedagógicas y educación en Uruguay y América Latina", radicada en el Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad del Instituto de Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad de la República, Uruguay). La misma se encuentra radicada también en el Grupo "Políticas Educativas" del Núcleo "Educación para la integración" de la Asociación de Universidades "Grupo de Montevideo" (AUGM).

³ Un ejemplo mediático e interesante de estas perspectivas pudo observarse en el documental "La educación prohibida" que circuló profusamente a través de las redes sociales en el año 2012. Aún es posible observarla en el siguiente sitio: <http://www.educacionprohibida.com/>

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2005) *Estado de excepción. Homo sacer II, I*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- ALTHUSSER, L. (1988 [1970]) *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- BÁRCENA, F. (2010) "Entre generaciones. La experiencia de la transmisión en el relato testimonial", en *Profesorado*, Vol. 14, No.3, España.
- BAUDELLOT, CH. y ESTABLET, R. (1976) *La escuela capitalista en Francia*. Siglo XXI, Madrid.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1981) *La Reproducción*. Laia, Barcelona.
- CASTEL, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós, Buenos Aires.
- CASTRO, J. (1944) *La escuela rural en el Uruguay*. Talleres Gráficos 33, Montevideo.
- DE MARINIS, P. (1999) "Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (O un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberalismo)", en RAMOS TORRES, RAMÓN y GARCÍA SELGAS, Fernando (ed.) (1999) *Globalización, riesgo, reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea*. CIS, Madrid.
- DEBRAY, R. (1997) *Transmitir*. Manantial, Buenos Aires.
- FOUCAULT, M. (1991) *Saber y verdad*. La Piqueta, Madrid.
- FOUCAULT, M. (1994) *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta, Madrid.
- FREIRE, P. (1969) *Pedagogía del oprimido*. Nueva Tierra, Montevideo.
- FRIGERIO, G. (2005) "Educar, ese acto político", en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.) (2005) *Educar, ese acto político*. Del estante Editorial, Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. (2006) "Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación", en *Revista Interamericana de Educación de Adultos, Año 27, Nº 2*, México.

- GIROUX, H. (1992) *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI, Madrid.
- GIROUX, H. (1997) *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Paidós, Barcelona.
- GIROUX, H. (2012) *La educación y la crisis del valor de lo público. Desafiando la agresión a los docentes, los estudiantes y la educación pública*. Criatura Editora/Extensión Universitaria, Montevideo.
- HASSOUN, J. (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- LÓPEZ, N. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. IIEPE, Buenos Aires.
- MARTINIS, P. (2006) "Educación, pobreza e igualdad. Del niño carente al sujeto de la educación", en MARTINIS, P. y REDONDO, P. (comps.) (2006), *Igualdad y Educación. Escrituras entre dos orillas*. Del estante Editorial, Buenos Aires.
- MARTINIS, P. (2013) *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. UDELAR Colección Plural, Montevideo.
- MEIRIEU, PH. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro, Barcelona.
- NUN, J. (2001) *Marginalidad y exclusión social*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.
- NÚÑEZ, V. (1999) *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana, Buenos Aires.
- RANCIÉRE, J. (2003) *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes, Barcelona.
- REBELLATO, J. (1996) *Horizontes éticos en la práctica social del educador*. CFEI, Montevideo.
- REYES, R. (1963) [1949] *Psicología y reeducación de la adolescente*. Americalee, Buenos Aires.
- ROCKWELL, E. (2009) "Cómo observar la reproducción", en ROCKWELL, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- ROMANO, A. (2010) *De la Reforma al Proceso: una historia de la Enseñanza Secundaria*. Trilce, Montevideo.
- SOLER, M. (1965) *Cinco años de Educación Rural en La Mina*. Instituto Cooperativo de Educación Rural, Montevideo.
- SOLER, M. (2005) *Réplica de un maestro agredido*. Trilce, Montevideo.
- SOSA, J. (1944) *Los fundamentos de la nueva pedagogía*. Americalee, Buenos Aires.
- UNESCO (2008) *Inclusión educativa: el camino del futuro* Oficina Internacional de Educación. (OIE, UNESCO). Consultado en:
<http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/userupload/COPs/Newsdocuments/2007/0710PanamaCity/>
- VASCONI, T. (1973) "Contra la escuela, borradores para una crítica marxista de la educación", en *Revista de Ciencias de la Educación N° 9*, Buenos Aires.
- VASCONI, T. (1987) "Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina", en Larbaca, G. y otros. (1987) *La educación burguesa*. Nueva Imagen, México.

Repensando las voces de la primera infancia en la era global

Rethinking early childhood voices in a global era

*Ana Ancheta Arrabal**

Resumen

El presente artículo abre un espacio para la reflexión alrededor de la concepción de la primera infancia en un momento en que la educación anda falta de tiempo, pero en el que se precisa continuar discutiendo, problematizando y argumentando sobre los efectos de estas políticas para los derechos y las vidas de los niños más pequeños. A través de dicho ejercicio, se puede abordar la tensión de la posición asumida por los profesionales de la primera infancia y que posibilita que las posiciones teóricas se cristalicen y la infancia sea inmovilizada en una imagen y unas teorías encuadradas entre dicha tensión y los modos de producción del conocimiento.

Palabras clave: primera infancia, concepción y concepto, reflexión profesional.

Abstract

The present essay is opening up a space for the reflection concerning the early childhood conception in a moment when education is lacking time, whereas in which is necessary to continue discussing, problematizing and contesting the impact of these policies in the rights and lives of the young children. Through this exercise, it is possible to deal with the tension that the assumed position of early childhood professionals, and that makes it possible for theoretical positions to crystallize where early childhood is tied up in an image and theories around that tension and ways of knowledge production.

Key words: early childhood, conception and concept, professional reflection.

*Doctora con Mención Europea por la Universidad de Valencia en "Estudios Políticos y Sociales de la Educación" y especialista en Educación y Atención de la Primera Infancia desde el prisma comparado. Docente e investigadora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia.
Email: ana.ancheta@uv.es

Introducción

*"...enseñamos la indiferencia hacia los débiles
a través de nuestro propio ejemplo"*

Janusz Korczak

A medida que vamos avanzando en este nuevo milenio, se hace cada vez más evidente que vivimos en un mundo complejo en el que resulta fundamental aprovechar las oportunidades de reflexionar sobre cuestiones esenciales en torno a la profesión educativa, así como considerar aspectos adicionales que conforman las vidas de los más pequeños y se imprimen en los contextos y procesos de su aprendizaje. Estas no resultan tareas sencillas de realizar en una atmósfera en la que la cuantificación y medición de resultados dominan las discusiones en el terreno educativo y académico, y donde el uso del tiempo que no se puede medir, ni si quiera se contempla; si bien, se trata de aspectos que tienen un impacto considerable en el bienestar de las sociedades y sus individuos. Igualmente, resulta cada vez más evidente que lo que caracteriza como elemento común a los anteriores en todo el mundo, como expresión última de la globalización, es la diversidad y, a este respecto, la estandarización y normativización resultan más problemáticas en la medida que estipulan un enfoque de "horma de encaje para todos" en la cual "calzar" a los niños y niñas pequeños como si sus necesidades de educación fueran para todos las mismas.

Estos mensajes, relativamente recientes en la educación de la primera infancia, pero de sobra conocidos y experimentados en niveles superiores de educación, son los mismos alrededor de todo el globo –tanto desde los gobiernos conservadores como de los liberales–, pues se apoyan en políticas cuya formulación se materializa en forma de listados de definiciones precisas y cuya consecución se concreta en un marco específico de tiempo (generalmente entre tres y cinco años) para poder demostrar su impacto en las vidas de los más pequeños de modos muy bien definidos, específicos y ajustados, tanto nacional como internacionalmente. Educadores y maestros han de asumir y adoptar definiciones generales y comportamientos observables como referentes últimos y

sin lugar a dudas o discusión sobre lo que constituye la calidad, la eficiencia o efectividad; manteniendo la educación cuantificable y verificable para evitar discusiones de mayor complejidad y consideraciones sobre los objetivos en el largo plazo para un sistema educativo que tiene lugar en los tiempos que acontecen y es radicalmente diferente de aquel por el que muchos de los políticos implicados en estas materias han pasado. En la revisión de lo que constituye esta cruzada por la estandarización, regulación y normativización se reduce o incluso elimina el espacio para discusiones críticas y esenciales sobre la tarea educativa, así como para considerar oportunidades sobre cómo encajar todo ello en la base del ejercicio docente profesional. Es decir, cada vez más, cuesta encontrar el tiempo para relacionar todo ello con la literatura académica y científica, con las experiencias en el ámbito formal e informal, así como para poder escuchar a las familias y comunidades sobre sus necesidades y deseos reales en cuanto a la educación de los más pequeños. Después de todo, si algo se puede aprender de las prácticas comerciales de estandarización experimentadas es que el producto será el mismo en todos lados, pero que en el nivel local la apropiación de las ideas, productos y conceptos se adapta para encajar en ella las circunstancias concretas. De igual modo, el movimiento para estandarizar la educación, en sus discursos y sus prácticas durante los últimos años constituye una de las tendencias que han permeabilizado y quedado profundamente arraigadas en la política y en la práctica de muchas regiones.

El presente trabajo pretende hacer de uso ese tiempo inalcanzable para abrir un espacio de debate acerca de dichas cuestiones contemporáneas en el estudio de la primera infancia que son de amplio alcance y muy significativas en las vidas de los más pequeños. Sin duda, existen muchos más aspectos que los que se incluyen en este trabajo, pero no es su ambición identificarlos en esta ocasión, sino más bien ilustrar con este mismo hecho la necesidad de promover y desarrollar una conciencia crítica sobre la mirada de dimensiones que conforman el planteamiento y establecimiento de la educación y los procesos de institucionalización de la primera infancia en las sociedades actuales. Para ello, la primera parte del texto se centrará en la concepción contemporánea de la

primera infancia que impera en el discurso del contexto global y político de esta era de crisis y austeridad económicas; concretamente, en la imagen universal de la primera infancia desde los términos en que se conceptualiza y se repositionan las perspectivas de la misma, de la naturaleza de la provisión de su atención y educación en los diversos dispositivos, para desentrañar cómo estos sistemas funcionan en el contexto global y reflexionar sobre su impacto en los derechos intrínsecos del ser humano, y específicamente de los niños más pequeños. La consideración de las circunstancias económicas y las actuaciones de ellas derivadas por sus implicaciones en las vidas de tantos niños en todas partes del mundo es, cuanto menos, oportuna en un momento histórico en el que muchos planteamientos y actuaciones políticas se están llevando a cabo en el nombre de la primera infancia. Si bien, resulta un imperativo moral y un acto de responsabilidad social pensar cuidadosamente sobre el posicionamiento que se le atribuye a la primera infancia en estos nuevos escenarios, motivación principal que inspira la segunda parte de este ensayo. De esta manera, abordando diversas perspectivas que permitan explorar las tensiones entre los derechos de los niños y su realización, entre las acciones simbólicas y los resultados tangibles en una escala global de estas políticas, se podrán ir desentrañando nuevas ideas y soluciones para superar las abrumadoras diferencias planetarias que la infancia experimenta y sufre, y que van más allá de las coberturas de provisión, de materiales o de formación de los profesionales, al derivar de la concepción dominante de las prácticas occidentales. A partir de sendos análisis, en última pero no por ello menos importante instancia, se exploran los modos en que los argumentos que las alimentan y se basan en la visión del capital humano resultan del todo inapropiados e irrelevantes en aquellas intervenciones locales en las que la inequidad estructural y el análisis detallado de las condiciones son ignorados bajo la retórica utilitarista, al tiempo que se obvia el impacto negativo de las políticas macroeconómicas en las vidas de los más pequeños y de las familias y comunidades.

Las imágenes occidentales de la primera infancia forman un corpus de conocimiento que informa las prácticas, pero que no ofrece soluciones

universales a la multitud de diversos escenarios educativos. Tanto es así que cuanto más se transponen visiones estrechas y simplistas de la primera infancia, en particular y del ser humano, en general, en idiosincrasias diversas y desestimando la complejidad de estos procesos, mayor es la problemática que se genera para los individuos implicados en los mismos y mayor su dificultad de resolución como reto de las sociedades actuales. Con todo ello, recordando de nuevo que la ambición de crear el tiempo para el debate en este espacio es mayor que la pretensión de resolver la tensión que el mismo suscita, se establece un marco desde el cual poder examinar las construcciones discursivas sobre la primera infancia y su relación con la ausencia, desarrollo y/o evolución de las políticas y medidas para garantizar sus derechos y su bienestar en un momento crítico como el que acontece

La fundación de la primera infancia como categoría social diferenciada.

Como educadores, y ciudadanos, vivimos en un mundo complejo cuyo entendimiento supone un reto ante la frenética vivacidad con la que se suceden los acontecimientos y la voraz ausencia de tiempo con el que procesar su significación. Si bien en el terreno personal el nivel de alienación relega en mayor o menor grado esta capacidad introspectiva, en calidad profesional la oportunidad de reflexionar en los aspectos salientes e inherentes de la tarea educadora se resuelve en su propia naturaleza. Así, el posicionamiento desde dicha labor con respecto al mundo tiene un impacto inevitablemente palmario y va más allá de la educación y las vidas de los más pequeños. Concreta y consecuentemente, la visión que tenemos para la provisión de los servicios y la garantía del derecho a una atención y educación de calidad durante la primera infancia asume una concepción particular que tenemos de la infancia, en general y de los más pequeños, de manera específica que a su vez impacta y significa la profesión. Las ideas e imágenes de la primera infancia son las que han ido construyendo su propia historia a lo largo del tiempo y como resultado de la relación e interacción

entre las prácticas y las políticas que desde el mundo adulto le han sido asignadas (Penn, 2000).

En este sentido, la constitución del campo de las políticas para la primera infancia es objeto de perplejidades para aquellos que se dedican al estudio sistemático de la historia y estado de la misma, pues ésta comprende dicha representación que los adultos hacen del período inicial de la vida en el desarrollo humano o los sujetos que viven dicha fase de la vida. Pero su estudio, además, tiene que ver con la relación de la sociedad, la cultura y los adultos con la idea de la infancia establecida, así como de todos los factores anteriores con los sujetos afectados y con la relación de estos sujetos entre sí. Es decir, la infancia no es sólo una inmadurez biológica sino que es una creación histórica, cultural y política; de ahí que los gobiernos de las sociedades tengan respecto a ella un campo de acción casi ilimitado que empieza por la propia construcción de su imagen social y pasa por su interpretación en el desarrollo de medidas legales, administrativas y económicas que, al final, posibilitan la vigencia a dicha imagen. Asimismo, su duración es otro aspecto subjetivo a considerar en el que se imprime la peculiaridad de las sociedades, como también lo resulta la diferenciación de sus elementos comunes en el intento de definirla bajo un concepto universal o la utilización del concepto en plural para la referencia de las múltiples infancias o diversos subgrupos de individuos que la componen en función de una disparidad de factores que se suman a aquéllos que constituyen su propia idiosincrasia. Por todo ello, es importante reconocer y apreciar que la diversidad de las concepciones y enfoques en torno a la categoría de la *primera infancia* varía en función de las culturas, tradiciones locales, estructuras familiares y organización de la educación en cada lugar y momento.

Para poder entender la concepción extendida de la primera infancia y comprender las diferentes visiones de la infancia como construcciones de las influencias sociales, resulta fundamental prestar especial atención a ciertos hechos históricos y actuales que son factores determinantes e influyentes en la expansión de las políticas y programas específicos dedicados a esta etapa vital y educativa del ser humano (Beck, 1991: 118). Inicialmente en Occidente hasta el

final de la Edad Media, la actitud dominante hacia los niños parece haber sido la indiferencia, hecho que muchos historiadores argumentan en la base de la elevada mortalidad infantil, considerada ésta como la prueba de la falta de conciencia social hacia la infancia como fenómeno y categoría diferenciados (Ancheta Arrabal, 2011). Si bien, en términos antropológicos, se empieza a detectar un nuevo sentimiento hacia la infancia a partir de la baja Edad Media que es considerado como en los primeros intentos de diferenciación (Ariés, 1973: 126), caracterizados por tratarla, en el ámbito privado, como una especie de criatura divina por civilizar y en el ámbito público como grupo social específico al que hay que proteger y disciplinar. Mas no será hasta el siglo XVI con el Racionalismo que empiece a mostrar un interés pedagógico por la infancia, cuando los niños de clase alta comenzarán a ser escolarizados, que la idea de progreso social de la Ilustración en el siglo XVIII se institucionalizaría. Este fue un cambio histórico determinante en la transición de una sociedad que no consideraba la infancia como un grupo claramente definido a otra interesada en definirla, a la par que el mismo proceso de diferenciación y descubrimiento de sus características específicas tenía lugar en diferentes esferas de la vida social y cultural, con la aparición de la pediatría y la psicología infantil como ejemplos más ilustrativos (Verhellen, 2000: 25). Esta transformación integra, a su vez, tanto el proceso denominado como *sociogénesis* del rango de edad correspondiente a la infancia, como un desarrollo *psicogenético* en la medida que las características atribuidas específicamente a los individuos definidos en dicho grupo poblacional tuvieron consecuencias psicológicas sobre los mismos, dado el alcance social de su énfasis. Así, los trabajos sobre la construcción social de la infancia desde la perspectiva histórica, así como de la primera infancia prácticamente en paralelo, han identificado cómo su visión moderna, con sus propias características psicológicas y en sus instituciones específicas, ha llegado a conformarse en la sociedad occidental avanzada (Sckolnick, 1976).

Junto a esta transición en la imagen del niño y de sus expectativas, normas y roles, también empiezan a acontecer cambios graduales que resultaron fundamentales en nuestra relación con los niños, basados en el moderno

concepto de educación. Ahora bien, después del descubrimiento de la infancia como un fenómeno social, el mayor tratamiento diferenciado se haría efectivo únicamente en las clases altas durante varios siglos, lo mismo que tendría que pasar mucho tiempo en la civilización occidental para que las niñas fueran incluidas en dicha categoría en igualdad efectiva de condiciones. De forma similar, el surgimiento de una imagen social de la primera infancia como grupo específico y asignándole un nuevo estatus, iría cambiando paulatinamente y de forma radical los modos de relación con los niños pequeños, pero con el mismo patrón consecuentemente desigual dentro de la población designada en dicho grupo (Ancheta Arrabal, 2013a). En todo caso, esta es la perspectiva de la infancia institucionalizada y formalizada incluso en la régimen legal con la cual se entró en el siglo XX, pues la primera legislación propiamente dicha sobre los niños en occidente no apareció hasta finales del siglo anterior (Verhellen, 2000).

Con ella se pone de manifiesto cómo, debido a la conciencia creciente sobre la importancia del futuro y el progreso, los niños fueron retirados del proceso productivo en virtud de medidas protectoras especiales y su desarrollo empezó a recibir atención especial en instituciones infantiles diferenciadas con la finalidad de excluirles de las esferas del mundo adulto; al mismo tiempo que se les confinaba a un mundo artificial por parte de los propios ingenios de esta invención. Desde este momento, la cuestión de la infancia descansar a en una serie de elementos opuestos que la posicionan contra el Estado, pues resulta el proveedor y la solución parcial a sus problemas, dado el modelo inflexible y dicotómico de las relaciones que genera entre el mismo y las familias. La infancia pasa de ser una característica central de la vida familiar, a estar determinada por su naturaleza y estructurada por las ideas de autonomía y privacidad desde el Estado, en particular en su variedad moderna del bienestar como parte del público externo en su mayor o menor capacidad de expandir y monopolizar la invasión del ámbito privado. De este modo, los contextos de la primera infancia moderna y por extensión de la vida familiar quedar an estrechamente unidos al modo en que desde la política se percibe la posición y condición de la infancia y de sus responsabilidades para con la misma. Si bien este poderoso movimiento

macro-social causó reacciones desde el principio, y continúa haciéndolo aunque de un modo limitado, con las reacciones más potentes durante las últimas décadas del siglo XX, en tanto esta posición resulta, en cualquier caso, un tanto ambigua como resultado del modo en que es concebida la responsabilidad parental desde la lectura de las políticas para la infancia. En ocasiones, esta manera de referirse a la infancia tendría consecuencias negativas a lo largo de la historia del último siglo, tornándola sombría pero más voluminosa y, sin embargo, constituyendo un buen argumento para los esfuerzos que todavía cabe llevar a cabo para cambiar nuestra relación con los niños más pequeños.

Con todo, la infancia siempre ha existido, pero las actitudes en relación a la misma no han permanecido invariables en el tiempo y ello ha desembocado en distintos modos de abordarla. Tales variaciones no se deben a cambios individuales o psicológicos en los niños, sino más bien a la evolución de la *sociogénesis* que causa, paulatinamente, expectativas de cambio progresivas en su conducta o *psicogénesis* que se pueden convertir en dominantes. En otras palabras, las diversas perspectivas hacia determinados grupos de personas, como por ejemplo los niños, desempeñan un papel crucial en cómo son tratados y, por consiguiente, también tiene incidencia en su propia imagen. Por tanto, es importante entender que nuestra imagen de la primera infancia es también una construcción social creada por el adulto que surge de nuestras expectativas y que, de hecho, desde la perspectiva histórica, la consideración de la misma como categoría social diferenciada, es una creación muy reciente. Efectivamente, la categoría de la primera infancia supone otra representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales en pugna, de las relaciones de poder y de las estrategias de dominio que se han desarrollado en las sociedades occidentales modernas. Así, las aportaciones de diversos autores, junto a sus "diálogos teóricos" entre sí, han dado lugar a nuevas concepciones e ideas sobre un sujeto antes considerado de carácter esencialmente epistémico y biológico a un ser genéticamente social. A este respecto, la psicología del desarrollo, centrada en la primera infancia como etapa determinante del desarrollo posterior, se ha encargado de asentar el conocimiento y la profesionalización acerca del

desarrollo socioemocional de los más pequeños. Esta evolución, junto a las profundas transformaciones sociales del pasado siglo, suscitó otro cambio en las representaciones de la primera infancia y de su educación —que no sería transmitida más, en la práctica, de madre a hija a través de la experiencia, sino por amplias series de publicaciones destinadas a reemplazar la cultura oral tradicional (Palacio Lis, 2003)— dando lugar a un proceso de normativización ampliamente divulgado por los medios de comunicación de masas en los países desarrollados, pero que no ha supuesto un hecho mundialmente reconocido y aceptado. Todo ello bajo una nueva mirada antropológica de la infancia en las sociedades occidentales, fruto del nacimiento de los métodos contraceptivos o de planificación y conciliación familiar, por la que los niños dejaban de ser no esperados o sufridos para pasar a nacer por ser deseados, y que constituye la raserá de fondo de los discursos y prácticas pedagógicas alrededor de la imagen hegemónica de la primera infancia en la actualidad; un cambio de actitud que también se efectuó con respecto a la familia, fundando las bases de la colaboración educativa entre ésta y los profesionales. Como no existen, anteriores a esta noción y en el resto del mundo, asunciones poco específicas pero presentes de la primera infancia como una etapa separada de la edad adulta que debe de ser expresada en términos de estatus o posición social, es decir, de la particular forma que esta diferenciación adquiere como creación o producto de cómo se concibe la infancia desde los distintos puntos de vista culturales, sociales y particulares.

En definitiva, como otras categorías sociales, la primera infancia está orientada por intereses sociopolíticos e incluye, bajo diferentes figuras encubiertas, una aparente uniformidad que ha permitido concebir proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio y que hace viables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil o la psicología evolutiva. La psicología del desarrollo, como movimiento psicológico nace como ciencia única y homogénea, sin embargo, a medida que van emergiendo los desencuentros, interacciones y diferencias entre las ciencias naturales, las sociales y la filosofía, se irá conformando una lucha de diversas

ideologías y posibilidades teóricas que le hará recibir críticas contundentes desde sus inicios y la tornará en una ciencia dispersa y heterogénea. Las críticas a la psicología del desarrollo y del sujeto por ella producido como objeto de estudio se aplican también a la primera infancia, convertida ésta en uno de sus focos de interés. No obstante, a pesar de los numerosos intentos de su cuestionamiento posteriores, los actuales enfoques en torno a la pedagogía, educación y atención de la primera infancia están masivamente impregnados de estos principios, a través del material educativo lúdico, la consideración de los distintos ritmos de aprendizaje o la concepción holística del desarrollo donde la vida afectiva, la socialización y las adquisiciones intelectuales son concebidas como inseparables (o al menos en el terreno discursivo). Evidentemente sería absurdo imputar a las teorías psicológicas los cambios históricos comprobados en los modos de atención y educación de los niños más pequeños, de las que son y han sido en sí mismas un efecto. Por ello, es importante saber y recordar que las teorías no han sido producidas fuera de un determinado contexto, en unas condiciones concretas de posibilidades que emergen de y en prácticas sociales discursivas y que son, por lo tanto, histórica y culturalmente contingenciadas (Chartier y Geneix, 2006: 19).

La primera infancia desde el discurso y la aplicación de sus derechos.

La comprensión de la construcción social de la infancia constata que se han dado diferentes enfoques significativos a lo largo de la historia occidental, pero también puede deducirse de esta investigación el hecho de que existen diversas maneras de comportamiento hacia la infancia en diferentes culturas en el mismo momento. En este sentido, el estudio etnográfico también pone en evidencia que las imágenes del niño pueden cambiar no sólo a través del tiempo, sino de una cultura a otra. La implicación directa de ambos posicionamientos es que se puede hablar de diferentes concepciones de la primera infancia potencialmente válidas y competentes entre sí y que hablar de concepciones es, entonces, ubicar el entendimiento de la primera infancia en un contexto social, político y cultural

determinado. Es ante este desafío que se plantea la necesidad de abordar la comprensión de la construcción social de la infancia que ha dominado en el discurso global y que actualmente impregna las políticas de educación y atención infantil, tal y como se abordó en la sección previa. Este análisis deriva, principalmente, de investigaciones históricas occidentales que, si bien divergentes en sus posicionamientos, han determinado las imágenes del desarrollo infantil y que sustentan el trabajo en los derechos de los niños en diversos artículos de la Convención de los Derechos del Niño (CDN), redactados en términos psicológicos. Como hecho sin precedentes, el pasado siglo pasó a la historia por establecerse como el siglo de la infancia en el marco de una concepción de los niños como titulares de derechos que superaba la estrecha visión de la infancia como objeto de necesidades. Concretamente, desde el momento que se adscribe la Convención de los Derechos del Niño (1989) y, por ende, sus observaciones y protocolos, los niños más pequeños, junto con el resto de la infancia, pasan a ser sujetos y ciudadanos de derechos, en tanto sujeto como ciudadano y no sólo por su condición específica en relación a su etapa evolutiva.

En relación con la primera infancia, es preciso enfatizar que sólo durante las últimas décadas el trabajo en los derechos infantiles ha suscitado cambios significativos en el modo en que los servicios para los niños más pequeños han sido pensados, planificados y/o provistos (Ancheta Arrabal, 2014). Entre los motivos explicativos cabe señalar que, si bien la CDN constituye el texto jurídicamente vinculante y el tratado de derechos humanos con mayor número de ratificaciones en el mundo que ha contribuido a configurar políticas y disposiciones en materia de los derechos para la primera infancia, su influencia en las decisiones en materia de gasto público de muchos gobiernos no ha sido tan fuerte como las más dominantes desde la lógica del mercado laboral o las presiones demográficas. En este sentido, la primera infancia tiene una dimensión política, caracterizada por disparidades acusadas —de recursos, de acceso y de posibilidades— que han estado y siguen condicionadas por factores mundiales y locales a la vez (Montgomery et. al., 2003). Así, aunque la CDN como instrumento jurídico ha permitido reafirmar valores sociales y orientaciones de la

práctica tanto en los niveles del Estado y la comunidad, como de la familia y la primera infancia, sólo donde el reconocimiento específico de que los niños pequeños son seres humanos y ciudadanos dotados de derechos — “el derecho a tener derechos” (Cillero, 2001) — se ha podido dar un avance trascendental. Si bien, a pesar de que la mayoría de los Estados ha desarrollado medidas para abordar la implementación de la CDN en relación a los derechos infantiles, entre las características principales de estas políticas la interpretación queda ciertamente abierta para los gobiernos en lo que respecta a la definición de los límites de la responsabilidad en la intervención pública y, por ende, de la responsabilidad privada. Precisamente, en relación a la aplicabilidad de la CDN (sanciones internacionales, establecimiento de protocolos facultativos, etc.), tal y como señalara Beloff (2004), en tanto la efectivización de los derechos queda supeditada a las posibilidades del desarrollo económico de cada país, no resulta suficiente para controlar a los Estados y garantizar universalmente la concreción de sus planteamientos, siendo uno de los principales desafíos, junto a la escasa claridad en relación a lo que se entiende por interés superior del niño y cómo los derechos se hacen efectivos. Lo anterior no sólo pone de manifiesto una de las principales problemáticas con las que se enfrenta la Convención, sino que también invita a reflexionar acerca de las condiciones con las que los Estados Partes cuentan para dar cabida a los planteamientos que en ella se proponen, sobre todo en materia de bienestar económico y social de los niños. Por ejemplo, se ha comprobado en términos mundiales que, a pesar de que las convenciones y tratados internacionales refuerzan y legitiman el trabajo de base en su condición de documentos ratificados por los gobiernos, dichos documentos tienen un escaso impacto sobre la totalidad de la población infantil. Por un lado, la mera ratificación de dichos documentos no garantiza su ulterior implementación dado que son el reflejo de “una utopía tal vez alcanzable, redactados por adultos (...) que defienden los derechos del niño en la medida que no afecten a los del adulto” (Vila, 1992). Es decir, se sigue obviando que es el adulto quien, en la gran mayoría de los casos, conculca los derechos del menor mientras no se contemplan mecanismos de autoayuda infantil cada vez más frecuentes y se

tiende a contemplar a la infancia aislada de una estructura de relaciones locales e internacionales que, en última instancia, marginan a los grupos más vulnerables de la población y especialmente a la primera infancia (Haddad, 2002). Por otro lado, varias estructuras que trabajan en aras de garantizar los derechos de los niños constituyen vías separadas y diferentes, una de las cuales se ocupa de la educación primaria como Objetivo de Desarrollo del Milenio y la otra como estrategia de la meta más amplia de la Educación Para Todos, pero ninguna incluye el derecho a la educación definido en los términos de los instrumentos internacionales en derechos humanos.

De este modo, otra batalla difícil e importante por sí misma que se plantea es la de revisar los moldes estrechos con que viene concibiéndose el “derecho a la educación”, el cual va mucho más allá del derecho a una educación gratuita o del acceso como un mero servicio, una oportunidad e incluso —cada vez más— una mercancía, asociado generalmente a infancia, sistema escolar, escuela primaria, acceso y matrícula escolar. Un recorrido desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), pasando por la Declaración Mundial de la EPT (1990) y la Agenda de los ODM (2000) revela la profunda erosión de este derecho en el ideario educativo global y en los hechos internacionales de la educación (Tomasěvski, 2006) y que las agendas futuras deberían resolver. Todo ello ha ido desdibujando principios fundamentales como el de la equidad que son consustanciales al derecho a la educación; sobre todo en el marco de las políticas y reformas neoliberales implantadas en varias regiones, ateniéndose a las recomendaciones y condiciones de los organismos internacionales, en particular el Banco Mundial (Torres, 2005: 52). El derecho a la educación pertenece a la legislación pública reflejándose en las responsabilidades gubernamentales correspondientes y constituyendo uno de los escasos deberes aceptados globalmente para los niños, pero el hecho de evitar la regulación en cuanto a su obligatoriedad y gratuidad la ha introducido en un esquema de oferta-demanda. A este respecto, el conflicto entre la educación como derecho y como objetivo es invisible, porque hay partes de la comunidad internacional que actúan en paralelo pero sin una visión compartida basada en derechos y de una terminología

compartida para describirla (Banks, 2003). Como objetivo, tampoco existe un compromiso global para financiar la educación de todos los niños, pues se evita el término derecho a la educación y se utiliza acceso porque no conlleva las obligaciones gubernamentales correspondientes, con lo que esta dicotomía logra perpetuar la negativa global del derecho a la educación (Tomasěvski, 2006). Así, la base del derecho legal de los niños a la educación está asentada en la propia carencia de derechos políticos que les permitan garantizar su educación a través de procesos democráticos de participación; pero en esa misma base, los criterios legitimados no sólo no encuentran consenso ni una definición universal acerca de qué es una buena educación —pues se trata de juicios de valor altamente subjetivos, que varían entre países, culturas, grupos, y personas en el mundo de los adultos—, sino que se desvirtúan en la falta de compromiso para su efectiva aplicación por parte de los creadores y agentes implicados. El derecho internacional, como es el caso de la Convención, se constituye como una base que regula las relaciones internacionales entre Estados, pero su materialización depende de las condiciones de cada sociedad y de los factores estructurales que en ellas se proyecten. Ello pone de manifiesto otra problemática en relación con el origen del Derecho, en tanto el cuestionamiento sobre cómo la legalidad hace eco de la legitimidad que fluye en lo social, no sólo como una problemática nacional, sino que también interpela a la misma concepción de la CDN en la escala global.

Como ilustración de todos los hechos anteriores, y entre múltiples razones, la perspectiva de la educación y la atención de la primera infancia (EAPI) como un derecho humano ha venido siendo y suele ser reducida a una visión economicista y utilitarista, sustentada en la idea de crear “capital humano” (en la posibilidad de preparar a las personas para su vida futura y para construir mejores condiciones económicas) (Education International, 2010). Esta visión anula e invisibiliza a los sujetos centrales —los niños y las niñas— impidiendo su participación activa y alimentando grandes asimetrías estructurales, además de reducir la riqueza cultural y diversidad intrínseca de los procesos pedagógicos a simples mecanismos de acumulación (Muñoz, 2013). Más allá, ha sido

cuestionado como mucha de esta investigación, que está ampliamente citada o referenciada en la literatura del desarrollo infantil, fracasa en el cometido de tener en cuenta el contexto de mercantilización y las distorsiones que ello produce en el acceso y la equidad (Sosinsky et. al., 2007). Asimismo, la definición constreñida de la EAPI como una buena inversión o un servicio dirigido prioritariamente para aumentar las oportunidades de los niños más pequeños de familias desfavorecidas es contraproducente especialmente porque desvía la atención de las condiciones o requisitos sociales que producen y perpetúan las desventajas y la inequidad. De hecho, hoy se dan una serie de influencias internacionales que han ido moldeando el desarrollo de los Estados como la integración económica y la globalización mediante las que el propio Comité de los Derechos del Niño considera que el impacto del sector empresarial en dichos derechos ha aumentado en los últimos decenios debido a factores tales como: el carácter globalizado de las economías y de las actividades empresariales y las tendencias actuales de descentralización, así como la externalización y la privatización de las funciones del Estado que afectan al disfrute de los derechos humanos (Naciones Unidas, 2013). De tal modo que la falta de reconocimiento del derecho a la educación de la primera infancia, en contraposición a como se consideran otras etapas educativas, ha incidido en el aumento de la privatización de estos servicios –especialmente allí donde la participación de los gobiernos en la financiación, organización y provisión de la educación para los niños y niñas en sus primeros años de vida, sigue siendo deficitaria (OECD, 2012: 250)–, en claro detrimento de la equidad como directa consecuencia.

A todo ello cabe añadir que las actividades de seguimiento de la Convención han sido débiles en relación con la EAPI, en la medida en que han enfatizado indicadores cuantitativos para su planificación y evaluación, basándose en medidas de consenso que pueden ser comparadas internacionalmente, pero que no han permitido determinar el estado de la primera infancia en sus diversas dimensiones mediante el desarrollo de indicadores cualitativos para determinar la naturaleza y la incidencia de los obstáculos específicos que producen y promueven la exclusión, discriminación y negación de los derechos humanos en

esta etapa del ciclo vital. Para afrontar un tratamiento sistemático de la situación de los más pequeños se considera fundamental el desarrollo y la profundización del análisis de las relaciones entre las variables de las familias y la EAPI, con el fin de identificar y documentar los factores que están afectando a la inclusión o exclusión de los programas; sin embargo, en general, escasos estudios exploran las relaciones entre este tipo de indicadores. La construcción y uso de indicadores sobre la EAPI continúa siendo un tema abierto a la discusión entre los especialistas, ya que su definición sobrepasa los aspectos biológicos alcanzando otros sociales, políticos y culturales que son, por antonomasia, discutibles e inseparables de las instituciones, organizaciones y reglamentos elaborados en torno a la primera infancia por los que ésta, a su vez, se ve instituida y remodelada (Ancheta Arrabal, 2013b).

A propósito de la anterior discusión, tanto la sociología infantil como la etnografía de educación infantil han demostrado que una cuestión central es determinar qué se entiende por un resultado deseable (Hendrick, 1997), pues los conceptos en torno a una vida infantil de calidad están profundamente enraizados en los contextos culturales, históricos y políticos (dominantes), por lo que los conceptos universales, como las necesidades de los niños y el desarrollo infantil se deberían utilizar con extrema precaución (Woodhead, 1997). En esta línea, la investigación pan-europea apunta fuertemente a la importancia de la contextualización de los resultados de la intervención y la investigación sobre la misma (Mooney et. al., 2003), enfatizando especialmente la importancia de la información que las circunscribe. En este cometido, los estudios de caso desde la investigación comparativa, en su búsqueda tanto de la información desde el nivel supranacional como nacional o local, pueden ser mejores en su capacidad de proporcionar directrices políticas que los resultados micro-descontextualizados establecidos desde el campo del desarrollo infantil. Es decir, una comprensión internacional más amplia de las condiciones bajo las que los niños más pequeños se desarrollan y actúan podría ayudar a superar entendimientos convencionales sobre las capacidades y competencias de los mismos. De igual manera, existe cada vez un mayor convencimiento en que es de vital importancia situar los

derechos de la infancia en los objetivos de cada contexto cultural y socioeconómico para el desarrollo humano (Cook, 2004: 41) para no aplicar con carácter universal patrones occidentales. En cuanto a la primera infancia, tal propósito no ha resultado fácil de lograr por diversas razones como el énfasis de algunas de las disposiciones de la CDN en las necesidades básicas sobre otros aspectos fundamentales del desarrollo integral (Myers, 1995). Desde el trabajo realizado por los Estados partes, la recopilación efectiva de datos en una base que posibilite comparaciones factibles entre países es una tarea esencial en aras de facilitar la discusión e intercambio de experiencias para tomar decisiones activas en la búsqueda de valores y objetivos compartidos en el largo plazo (Bergstrom e Ikonen, 2005).

A la luz de lo expuesto hasta el momento, la reflexión en torno a la sociedad y el Estado en materias sobre la infancia resulta de necesaria realización para cualquier ciudadano, pero que para los profesionales se torna un ejercicio de obligado cumplimiento, en aras de reconocer las contradicciones y limitaciones que la visión del derecho establece en materia de primera infancia, en tanto ejecutores de dicha proyección y del desarrollo de políticas públicas y de la concepción subyacente de protección que asumen los Estados en relación a las diversas significaciones de la misma. De ese modo, es posible considerar aspectos globales en relación a la infancia que refieren incluso a cuestiones estructurales a la hora de plantear las intervenciones en ella, pues no es casual que las propuestas actuales en política integral de EAPI se plasmen de la forma en que lo hacen. Lo anterior descansa en la base de que las políticas para la primera infancia deben estar relacionadas con las circunstancias políticas, económicas y las reformas sociales (ancladas en su contexto social) y que cuando implican a padres, familias y comunidades, son más susceptibles de conducir a un cambio social más amplio (Moreno y Van Dongen, 2007). Con todo la superación de esos obstáculos estructurales no se alcanza siguiendo las leyes del mercado, sino con el cambio y la generación de nuevas lógicas basadas en el respeto a la diversidad y el ejercicio de una educación y atención en la primera infancia basada en los derechos humanos, prestando atención a las necesidades y

derechos individualmente. En este sentido, la falta de reconocimiento de los niños y niñas más pequeños como sujetos de pleno derecho, y de su correspondiente marco de implementación o aplicación, resultan factores críticos para la perpetuación de estos vacíos, junto a la débil o ausente exigencia a los gobiernos para cumplir con sus responsabilidades. Por todo ello, sólo trasladando los principios generales y artículos de la CDN a los términos más concretos implicados en el desarrollo de cada niño, que la total implementación de este tratado se hace más factible, tal y como se explicita en la Observación General número 7 de la CDN (2005) dedicada íntegramente a los derechos de la primera infancia. De otro modo es difícil comprender el desarrollo de una política integral para la primera infancia, en consideración con la totalidad de los principios de la CDN, sin contar con un rol más preponderante del ejercicio y la participación democráticas, que permitan proyectar en términos estratégicos el interés superior del niño y un resorte para una real distribución del poder. Ello no sólo conlleva una tarea técnica de cómo concebir la Primera Infancia, su educación y su atención, sino también una acción política y social para garantizarla para todos los niños, velando por el cumplimiento de los principios de equidad y justicia social (Ancheta Arrabal, 2014).

El potencial de la primera infancia desde la base de la cultura global.

En la actualidad, el campo de la Primera Infancia es conocido con diferentes nombres, tanto en distintos países como dentro de cada uno de ellos, de modo que el concepto varía según su interpretación particular en cada uno de los contextos sociales, culturales y lingüísticos, las concepciones de los distintos actores, etc. y en función de los puntos de referencia desde los que se sitúan los protagonistas que intervienen en este campo. Más allá de las simples denominaciones, en la realidad conviven dispares constructos sociales que conllevan diversos modos de entender la primera infancia y diferentes imágenes de los niños pequeños que darán lugar, a su vez, a formas específicas de desarrollar las políticas, la provisión y las prácticas destinadas a su educación y

atención. Dada la naturaleza polifacética de la primera infancia, las acepciones de la EAPI y sus prácticas correspondientes varían considerablemente según los procesos acaecidos acordes con los modelos educativos y sociales preconcebidos para la infancia, dentro de la familia y de la sociedad, a través de los que la primera infancia se ve reinventada y caracterizada. Con ello, la imagen de la infancia institucionalmente asentada y centrada en una lógica del ideal de sociedad racional, modernista y estructurada que tuvo su apogeo en la mitad del siglo XX, ha sido progresivamente rebatida por un conjunto de imágenes más fluidas y subversivas (Holland, 2004: 18).

En este sentido, las teorías posmodernas promueven las ideas de reflexión en el nivel cotidiano de la acción social y a través de cambios paradigmáticos en las ciencias sociales (Giddens, 1994), con efectos que se perciben en subdisciplinas o campos científicos como la sociología de la familia y la psicología del desarrollo que reflexionan sobre el estado de su investigación a través de una reevaluación del concepto de infancia. Estas nuevas posiciones revelan tensiones teóricas importantes y productivas entre la sociología de la infancia y la idea de infancia en sí misma como una configuración cultural, política y socialmente asumida, frente a la realidad que rompe con el juicio de la condición contemporánea de la infancia consignada en los campos científicos, reformulando los problemas y las crisis atribuidas a la población infantil en términos de cambio social. Así, la reconstrucción del concepto de la primera infancia se examina como factor paralelo a la crisis de la concepción convencional de familia, pero también desde su replanteamiento conceptual y empírico de las teorías posmodernistas. Desde una perspectiva metafórica, las posiciones sociales de los niños no pueden seguir estando definidas bajo un modelo "universal y natural" de la infancia, sus actitudes y su comportamiento; ni puede existir, por ende, una sola concepción como referente para la evaluación de la conducta infantil y de aquellas instituciones e individuos que tienen responsabilidades hacia los niños. La parábola se materializa en el hecho de que la mayoría de la investigación sobre el desarrollo temprano se concentra en una población específica y minoritaria en el total de la población infantil mundial, principalmente estadounidense y europea,

por lo que no resulta tan fácilmente generalizable o extensible, más allá de sus zonas originarias de influencia (Levine y New, 2008). Además, el desarrollo infantil, no puede olvidarse, constituye un cuerpo de conocimientos construido por los adultos que, en orden de actuar conforme y en base a los mejores intereses, planifica y regula la vida de los niños, aunque ello a menudo les excluya de cuestiones que les afectan vitalmente en contra de lo que establece el artículo 12 de la CDN. Es decir, gran parte de este campo de conocimiento está basado en ideales sobre el desarrollo normal, la naturaleza infantil y sus necesidades, y ello supone una base inapropiada para la implementación de los principios de los derechos del niño, dado que el paradigma subyacente en las teorías del desarrollo infantil se prescribe únicamente desde la sociedad adulta (Woodhead, 2004: 71). Desde ese marco de las necesidades definido y establecido por los adultos que enfatiza la inocencia y vulnerabilidad de los niños, se lleva a la idea de que éstos son sujetos inacabados o un conjunto de potencialidades por desarrollar en un proyecto aún por hacer, desde una perspectiva proteccionista distintiva del bienestar (Verhellen, 1992). Esta es una muestra evidente de la conexión directa entre la imagen de la infancia o de la primera infancia, y las dinámicas de poder causales que subyacen a esta construcción social, desarrollada durante años desde el dominio del ideal científico positivista que ha dado como resultado que se haya convertido en objeto en lugar de un sujeto de investigación.

Por todo lo anterior, entender los cambios, fuerzas y factores que estructuran las visiones de la infancia en cada sociedad, conlleva atender a las perspectivas de los adultos cultural e históricamente concretas, ya que los propios niños han tenido muy poco protagonismo en la definición de sus posiciones sociales e identidades propias (Wyness, 2000). Así, además de reposicionar a la infancia en el desarrollo infantil, cabe examinar de cerca el concepto y el estatus del adulto que está destinada a ser (Brooks-Gun, 2003), así como la visión y el modelo dominantes en materia de educación y atención de la primera infancia que, centradas en los derechos y el desarrollo de los niños, se derivan de las tradiciones europea y norteamericana (Penn, 2008). Se trata

entonces de situar la categoría de la primera infancia fuera de los enfoques convencionales conceptuales y metodológicos de la socialización y el desarrollo, en los que los niños se encuentran subordinados y dependientes de los adultos, a la vez que se intenta llevar a cabo la difícil tarea de dar sentido a la posición de la misma en la dinámica red de relaciones y responsabilidades que caracteriza la sociedad posmoderna. Para que dicho trabajo sea indeleble, es necesario estudiar la infancia como una categoría social diferenciada, dando cuenta de la falta de conciencia social hacia la misma desde nuestra perspectiva occidental que ha tendido a homogeneizarla y con el conocimiento de que nuestra relación con los niños radica, no tanto en los individuos como en el ámbito estructural (Verhellen, 2000).

De esta forma, reconstituir y/o resignificar el constructo de la primera infancia supone una premisa fundamental no sólo para la creación de nuevas respuestas, sino también para el desafío de las nuevas investigaciones en las que deben existir infancias capaces de hablar por sí mismas, de ser protagonistas y narradoras de su propio relato. Elevar dicha voz se torna una condición indispensable para retomar con audacia el discurso moderno que trae consigo la virtud de reconocer que todavía se sabe poco sobre lo frágil, poderosa y prometedora que es la naturaleza inherente de la primera infancia. Ello implica el desarrollo de la cultura infantil en los modos de organización social y por la que la sociedad en conjunto reconozca a los niños, incluidos los menores de 8 años, como sus ciudadanos con derechos propios y la distribución justa de los recursos en la misma. Una sociedad que desarrolla la cultura con respecto a los niños está concienciada con la integración de los mismos en todos los aspectos de la vida y con la escucha activa de sus voces sobre, por ejemplo, los servicios dedicados y especificados para ellos —más allá de tenerlas en cuenta, en el mejor de los casos, como meros usuarios y a sus padres como comunes clientes— tanto porque la sociedad quiera escucharlo como porque consideren que lo que tengan que decir tiene importancia. Consecuentemente, en el desarrollo de los servicios de EAPI en una cultura de los niños emergente el énfasis ha de encontrar su razón de ser, más que en la discusión de los objetivos y evaluación, sobre lo que

los servicios pueden hacer, aquí y ahora, para aumentar la calidad de vida de los niños pequeños, para ofrecerles oportunidades para el aprendizaje, para mejorar su actual bienestar y desarrollo, y para ampliar su integración en la sociedad general. Esta visión, no sólo asume una apreciación de la primera infancia más equilibrada por la que los niños pequeños deben ser valorados y respetados por lo que ahora son y viven –y no sólo por aquello en que se convertirán y pueden ser para la sociedad–, sino también de la valoración del trabajo que se realiza con ella. Se trata de pensar más allá del énfasis actual en esta etapa y en la provisión de sus servicios como la pieza clave y fundamental para cambiar los modos en que opera la sociedad, y de superar la mera y tradicional visión propedéutica de este ciclo vital, implementando un sistema de educación y atención de la primera infancia que permita a los niños y a sus familias integrarse en la misma, a pesar de las dinámicas cambiantes y rápidas transformaciones que en ella se dan. De este modo, la provisión de estos servicios y la garantía de estos como otros de los derechos de la primera infancia, representarían la expresión de unos valores, como parte esencial de una sociedad mejor y más justa.

De todos los grupos sociales, los niños, en general, y los niños pequeños, en mayor magnitud y particularidad, han sido los menos capaces de explorar la visión o imagen de sí mismos en el dominio e imaginario públicos; más bien al contrario, se encuentran o integran en un mundo de definiciones asignadas, que son respaldadas por las poderosas emociones de los adultos. Si bien, allí donde han ganado un mayor acceso a una voz pública, han sido capaces de realizar una contribución muy significativa al amplio rango de significados sociales y el resultado no ha sido un conjunto limitado de imágenes más infantiles, si no más diverso. En la medida en que desde el mundo adulto se preste más atención a la propia contribución de los niños, los educadores son forzados a reajustar la concepción y conceptualización de la infancia y de sus contextos; y ello implica que nuestra noción de lo que es un adulto también se torne más flexible y continua y mayormente revisada. En este cometido, la teoría pedagógica, en su imperativo moral en la función de garantizar y proteger los derechos preferentes

y fundamentales de los niños, ha de resultar primordialmente una cuestión de derechos humanos. En esta interpretación dinámica y abierta de la educación en los derechos humanos la idea básica de participación refiere a una perspectiva pedagógica que considera a los niños como sujetos y, por ende, les asigna un rol más equitativo en su relación con los adultos. El ideal pedagógico de este enfoque crítico-político se considera en línea con la educación para el empoderamiento de los niños como clase oprimida en oposición a la "educación bancaria" (Freire, 1972) y en la búsqueda de un diálogo que encaja con la preferencia hacia lo que ya Korczak (1919) definió como "momentos educativos" la reflexión y justificación de la práctica.

Recibido: 9/11/2014

Aceptado: 18/11/2014

Bibliografía

- ANCHETA ARRABAL A. (2011) *La Escuela Infantil Hoy. Perspectivas Internacionales de la Educación y Atención de la Primera Infancia*. Tirant Lo Blanch, Valencia.
- ANCHETA ARRABAL A. (2013a) "Avances y desafíos de la Comparación Internacional de la Educación y Atención de la Primera Infancia", en *Revista Española de Educación Comparada, Monográfico: La Educación Infantil en perspectiva europea*, 21 (1), pp. 145-176.
- ANCHETA ARRABAL A. (2013b) "El desarrollo y seguimiento de las políticas para la educación y atención de la primera infancia en el contexto europeo", en *Perfiles Educativos* 35, (140), pp. 134-148, México.
- ANCHETA ARRABAL A. (2014) "Los derechos de la infancia en el discurso de las políticas de Educación y Atención de la Primera Infancia". *Journal of Su-pranational Policies of Education* 2, pp. 52-71. Disponible en: http://www.jospoe-gipes.com/Articulos/VOL2/3_JOSPOE_VOL2.pdf [consultado en Septiembre 2014].
- ARIÉS, P. (1973) *Centuries of Childhood*. Penguin Books, Harmondsworth (UK).
- BANKS, R. (2003) *Terminology in the Early Childhood Field*. University of Illinois, Illinois.
- BECK, U. (1991) *Risk Society*. Sage Publications, London.
- BELOFF, M. (2004) *Protección integral de derechos del niño Vs. Derechos en situación irregular*. Biblioteca Jurídica Virtual del Instituto de Investigaciones Jurídicas, UNAM. Disponible en: <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/5/2467/7.pdf> [Consultado en enero 2014].
- BERGSTROM, M. E IKONEN, P. (2005) "Space to grow". *Children in Europe* 8, pp. 12-13.
- BROOKS-GUNN, J. (2003) "Do you believe in magic: What we can expect from Early Childhood Intervention Programs", *Social Policy Report* 17 (1), pp. 3-14.

- CHARTIER, A. M. Y GENEIX, N. (eds.) (2006) *Petite enfance: enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*. ESF éditeur, Issy les Moulineaux.
- CILLERO, M. (2001) "Los Derechos del niño: de la proclamación a la protección efectiva". Justicia y Derechos del Niño 3, UNICEF, Buenos Aires.
- COOK, C.P. (2004) "Cross-Cultural Perspectives on the Child Image", en WEYTS, A. *Ghent on Children's Rights*. (Nov-Dic. 2004), pp. 35-47.
- EDUCATION INTERNATIONAL (2010) *Early Childhood Education: a global scenario*. Education International, Brussels.
- FREIRE, P. (1972) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, Buenos Aires.
- GIDDENS, A. (1994) *Consecuencias de la modernidad*. Alianza, Madrid.
- HADDAD, L. (2002) "An Integrated Approach to Early Childhood Education and Care". UNESCO Early Childhood and Family Policy Series, 3 (octubre), pp. 7- 15.
- HENDRICK, H. (1997) "Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to present", en JAMES, A y PROUT, A. (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood*. Falmer Press, London, pp. 34-62.
- HOLLAND, P. (2004) *Picturing childhood*. Tauris, Londres y Nueva York.
- LEVINE, R. Y NEW, R. (2008) *Anthropology and Child Development: a Cross-cultural reader*. Blachwell, Oxford.
- MONTGOMERY, H., BURR, R. Y WOODHEAD, M. (2003) *Changing Childhoods: Local and Global*. Wiley/Open University, Chichester.
- MOONEY, A., CAMERON, C. CANDAPPA, M., MCQUAIL, S., MOSS, P. Y PETRIE, P. (2003) *Early Years and Childcare International Evidence Project: Quality*. Institute of Education from the University of London, Thomas Coram Research Unit, London.
- MORENO, T. Y VAN DONGEN, J. (2007) "Promoting social inclusion and respect for diversity in young children's environments", *Early Childhood Matters* 108 (junio), pp. 5-7.
- MUÑOZ, V. (2013) *Derechos desde el principio. Atención y Educación en la Primera Infancia*. Global Campaign For Education. Disponible en: <http://www.campaignforeducation.org> [consultado en Noviembre 2013].
- MYERS, R. (1995) *The Twelve Who Survive: Strengthening Programs of Early Childhood Development in the Third World*. The High/Scope Press, Ypsilanti, MI.
- NACIONES UNIDAS (2013) *Convención de los Derechos del Niño. Observación General Nº 16. Sobre las obligaciones del Estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del niño*. NU. Disponible en: http://confdts1.unog.ch/1%20SPA/Tradutek/Derechos_hum_Base/CRC/00_6_obs_grales_CRC.html#GEN16 [consultado in Junio 2014]
- OECD (2012) *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD, Paris.
- PALACIO LIS, I. (2003) *Mujeres ignorantes: madres culpables: Adoctrinamiento y divulgación materno-infantil en la primera mitad del siglo XX*. Universidad de Valencia, Valencia.
- PENN, H. (2000) *Early childhood services: theory, policies and practice*. Open University Press, Buckingham and Philadelphia.
- PENN, H. (2008) *Early Childhood Education and Care in Southern Africa*. CfBT, Education Trust Reading, Reino Unido.
- SKOLNICK, A. (1976) *Rethinking Childhood: Perspectives on Development and Society*. Little Brown, Boston.

- SOSINKY, L., LORD, H. Y ZIGLER, E. (2007) "*For-profit/non-profit differences in center-based child care quality: Results from the National Institute of Child Health and Human Development Study of Early Child Care and Youth Development*". *Journal of Applied Developmental Psychology* 28 (5), pp. 390-410.
- TOMASĚVSKI, K. (2006) *Human Rights Obligations in Education: The 4-A Scheme*. Wolf Legal Publishers, Nijmegen.
- TORRES, R. (2005) *Justicia educativa y justicia económica: 12 tesis para el cambio educativo*. Fe y Alegría, Madrid.
- VERHELLEN, E. (1992) "Changes in Images of the Child", en FREEMAN, M. y VEEKMAN, PH. (eds.) *The ideologies of Children's Rights*. Martinus Nijhoff Publishers, Dordrecht, pp. 79-94.
- VERHELLEN, E. (2000) *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*. Garant, Leuven (3ª ed.).
- VILA, J. (1992) *Taller sobre "La problemática de la infancia, hoy"*, organizado en Barcelona por la Fundación Intermón (9/7/92).
- WOODHEAD, M. (1997) "Psychology and the cultural construction of children's needs", en JAMES, A. y PROUT, A. (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood*, pp. 60-77.
- WOODHEAD, M. (2004) "A right to Development: Psychological Perspectives on the UNCRC", en WEYTS, A. *Ghent on Children's Rights 8*, Op. Cit., pp. 61-78.
- WYNESS, M. G. (2000) *Contesting Childhood*. Falmer Press, London.

Infancia(s) Latinoamericana(s), entre lo social y lo educativo

Latin American childhood(s), between social and educational

*Patricia Redondo**

Resumen

Pensar hoy en la infancia latinoamericana es una tarea de carácter urgente. Ello significa poder reflexionar tanto sobre el presente histórico y social que vivimos en nuestra América Latina como también detenerse a comprender, en clave política, nuestra propia condición humana, entendida no como el efecto de las condiciones bajo las que se ha dado la vida del hombre si no como aquella que define su existencia por la propia acción de los hombres.

Los avances logrados en los últimos años han disminuido los niveles de pobreza pero la desigualdad continúa afectando a millones de personas que habitan nuestra región, la educación tiene como principal tarea pedagógica "verificar la igualdad" y permitir que la infancia pueda añadir algo propio al mundo al que llega. Ampliar las fronteras de lo educativo en el territorio de lo social exige una posición enseñante sin claudicaciones ni miradas que estigmaticen a la niñez que asiste cada día a las escuelas en las barriadas populares. Educar requiere desplazar los límites de lo posible.

Palabras Clave: Infancias Latinoamericanas; la cuestión social; educación; pobreza infantil; natalidad; la infancia como sujeto político.

Abstract

Thinking about childhood today in Latin American is an urgent issue. This means to reflect about both the historical and social mind that we live in our Latin America as stopping to understand, in political terms, our own human condition, understood not as the effect of the conditions under which it has given man's life but as one that defines its existence by the action of men.

Advances in recent years have decreased levels of poverty but inequality continues to affect millions of people living in our region. The education has as main pedagogical task "verify equality" and allow children to add something of their own to the world that they arrives.

Enlarge the boundaries of education in the social territory, demands a teacher position that do not give up or looks that stigmatize children attending each day to schools in the popular neighborhoods. To educate requires moving the limits of the possible.

Key words: Latin American childhoods; the social question; education; child poverty; birth rate; childhood as a political subject.

*Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Docente e investigadora de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
E-mail: redpatricia@gmail.com

Pertenece a una región verde, cruzada por ríos, atravesada por cadenas montañosas, habitada por población afro, mestiza, de centenares de pueblos originarios que de manera desigual y combinada habitan estas tierras. La cartografía de nuestro territorio muestra grandes espacios sin población, pero también y en profundo contraste presenta ciudades abarrotadas de millones de hombres y mujeres, niños, niñas que padecen la hostilidad de los conglomerados urbanos rodeados por barrios que como aros de cada vez mayor empobrecimiento conforman áreas metropolitanas que de manera degradada interaccionan con los centros urbanos.

¿De qué hablamos cuando nombramos a América Latina? ¿A qué sujeto nos referimos al nombrar "las infancias" como "latinoamericanas"? ¿Qué movimiento tenemos que producir quienes educamos en las instituciones educativas, en espacios socioeducativos de nuestro país para ser parte de ese universo particular, el de "las infancias latinoamericanas"?

Lo que acontece con los niños y niñas de un país es un analizador privilegiado de las sociedades, esta afirmación presentada por la investigadora Sandra Carli hace tiempo atrás continúa siendo fértil para pensar el presente de las sociedades latinoamericanas. Ya que, por una parte, ofrece la posibilidad de ligar la cuestión de la infancia al conjunto de la sociedad y, por otra, problematizar los temas sociales desde el punto de vista de la infancia. Creo que para quienes educamos nos ofrece la posibilidad única de asumir una posición clara, en el campo específico de la educación infantil en primer lugar pero sobre todo en el terreno social y educativo pero también en el político, económico y cultural más amplio.

Si seguimos el hilo de este argumento al preguntarnos: ¿cómo está la infancia en nuestro país? Y, ¿cómo están las infancias latinoamericanas? La respuesta o las respuestas a dichos interrogantes pueden ser respondidos desde una mirada más profunda, compleja y comprometida sobre nuestras realidades latinoamericanas.

Les propongo -casi como un ejercicio intelectual- cerrar los ojos y extender la mirada para representarnos América Latina. Una región variada en sus geografías, bordeada por mares y océanos, con desiertos, cordilleras montañosas,

bosques y frondosas selvas que circundan las cuencas hídricas que abren la posibilidad de la comunicación dentro del continente aún no desarrollada. Pero sobre todo, es un extenso territorio hablado por centenares de lenguas originarias construidas a lo largo de miles de años, muchas de las cuales hoy están en peligro de extinción¹.

La cartografía latinoamericana presenta un mapa cultural único, donde el castellano y el portugués como lenguas estándares comparten territorios lingüísticos con aquellas propias de los pueblos originarios como el wichí, el mapuche, el quechua, el guaraní, el quiché, el aimara, nahualtl, maya, entre tantas otras. Es una región verde, sonora y de una riqueza cultural incalculable, pero que al mismo tiempo y como traumático contrapunto, es extremadamente pobre social y económicamente, desde hace siglos.

Pensar hoy en la infancia latinoamericana es una tarea de carácter urgente. Ello significa poder reflexionar tanto sobre el presente histórico y social que vivimos en nuestra América Latina como también detenerse a comprender, en clave política, nuestra propia condición humana, entendida no como el efecto de las condiciones bajo las que se ha dado la vida del hombre si no como aquella que define su existencia por la propia acción de los hombres (Arendt, 2007).

La infancia representa un analizador privilegiado de la sociedad latinoamericana hoy pero también refleja "el carácter de la condición de la existencia humana" (Arendt, 2007:23). La situación de la infancia latinoamericana muestra con crudeza una profunda desigualdad social que produce efectos traumáticos y singulares en las nuevas generaciones. Ello puede observarse a pesar de los logros obtenidos por algunos de los países latinoamericanos, como por ejemplo Brasil, Uruguay, Venezuela, Bolivia, Ecuador, Argentina, entre otros, por superar el estado de pobreza extrema de millones de niños y niñas².

La pobreza infantil, las marcas tempranas de la marginalidad y la exclusión determinan destinos y biografías anticipadas (Frigerio, 1992) que ubican a los recién llegados al mundo en una posición de inferioridad y subalternidad desde el inicio. Esta situación es de una enorme gravedad ya que condiciona su existencia desde la cuna. Si partimos de reconocer que la natalidad representa para la

humanidad la oportunidad de lo nuevo, de su continuidad y discontinuidad, del milagro, nos dirá la filósofa Hannah Arendt; el hecho de que millones de niños y niñas latinoamericanos nazcan condenados a la miseria se constituye en un reto ineludible para que sea asumido por nuestras sociedades latinoamericanas sin que transcurra un día más.

En la dirección que nos ofrece el pensamiento arendtiano, la natalidad, la llegada de los nuevos, representa en sí misma la posibilidad de alterar lo dado y de establecer la continuidad de la humanidad pero también su discontinuidad. Los *nuevos* portan un enigma y poseen la capacidad de empezar algo nuevo, ya que, como lo expresa la filósofa, "los hombres aunque han de morir, no han nacido para eso sino para comenzar" (Arendt, 2007: 9). En definitiva, su llegada le permite al mundo, a este mundo cargado de injusticias y desigualdades, imaginar "lo posiblemente otro", "lo humanamente otro" al instalar la posibilidad siempre abierta de inauguración de un nuevo comienzo de la historia.

Como contrapunto, nuestras infancias latinoamericanas requieren ser recibidas. Recibir, es hacer lugar, es abrir un espacio digno para ser habitado. En América Latina se torna necesario aceptar esta responsabilidad en este presente respondiendo a la llamada de los que nacen, de los que llegan a nuestro mundo (Larrosa, 1998).

Enseñar, educar, expresan un modo de estar en el mundo para quienes lo ejercemos en las tierras latinoamericanas y representa sin lugar a dudas la manera de asumir un compromiso con los nuevos, con los recién llegados a nuestras latitudes, de Oaxaca a Tierra del Fuego, de Caracas a Belén, de Santiago a Quito. El porvenir de la niñez latinoamericana está estrechamente ligado a que una América Latina / otra asuma; desde su pasado, cargado de despojos pero también de una historia de luchas independentistas, libertarias y emancipadoras; un presente que incluya en términos de justicia a la infancia como sujeto político de cara al porvenir.

La pregunta por el mañana encierra un interrogante por la justicia. El respeto por la justicia más allá del presente incluye tanto a aquellos que no están ahí como a aquellos que no están ya o que aún no han llegado (Derrida, 2000).

Interrogarnos sobre el futuro incluye también la pregunta por la infancia, las infancias pobres, las infancias desaharrapadas que educó Simón Rodríguez.

Sí, como lo hemos planteado, la cuestión de la infancia remite a la natalidad y a la capacidad de la sociedad de agregar algo propio al mundo, nuestra responsabilidad pública con las generaciones nuevas se torna irrenunciable e indelegable. Es necesario entonces volver a ligar la relación entre la infancia y la política, en el sentido de la acción y la praxis, y desplazar la preponderancia de las retóricas prolijas sobre los derechos de la infancia que no alteran los núcleos duros de la reproducción de la desigualdad.

En este marco, la educación desde edades tempranas representa una deuda de la sociedad y del Estado para llegar justo a tiempo y también una apuesta por las nuevas generaciones en términos de una batalla cultural central. Analizar las realidades educativas y sociales actuales requiere acercar el porvenir a la mesa de nuestros debates para que no haya ni un niño, ni una niña que no reciban lo que les corresponde.

Asimismo, en muchos de los países latinoamericanos nos hallamos frente a la paradoja de haber conquistado un aumento sustantivo de la legislación que protege a la niñez, al mismo tiempo que se descarga de manera brutal sobre las nuevas generaciones la violencia estructural provocada por la desigualdad de nuestras sociedades. Las muertes evitables en cada país asumen particularidades diferentes pero en todos asoma un escenario abismal. Florecen los derechos de la infancia y de manera simultánea se multiplican las muertes que la tienen como víctima.

La Argentina no escapa a dicha situación, niños, niñas, adolescentes y jóvenes de sectores populares son víctimas del gatillo fácil de las fuerzas de seguridad, de la trata de personas o de las redes de narcotráfico convirtiéndose en noticias de los medios que de manera obscena insisten en presentar a los rostros infantiles como delincuentes y peligrosos³. Las ciudadanías infantiles son horadadas por la desigualdad y los efectos de un proyecto biopolítico que las empuja a la mera sobrevivencia y exclusión (Bustelo, 2007). El discurso de la

protección y la experiencia de la violencia y la represión son el anverso y el reverso de la experiencia social y política de las infancias populares latinoamericanas.

¿Cómo mirar América Latina?

La construcción de una mirada dirigida a la infancia latinoamericana requiere desde el punto de vista que proponemos en este texto una operación de enmarcamiento⁴ que establezca las coordenadas que permitan una mayor comprensión de las realidades que analizamos.

El capitalismo latinoamericano

“después de un siglo y medio de haberse instaurado como el modo de producción predominante en la mayoría de las economías de la región, y pese a haber experimentado períodos de altas tasas de crecimiento económico, muestra que nuestros países continúan sumidos en el subdesarrollo”⁵ (Borón, 2009: 11).

y que aún se debaten entre el atraso y la exclusión, entre la extrema concentración de la riqueza y la pobreza y la marginalidad.

A una década del comienzo del siglo XXI, las condiciones de vida de millones de habitantes aún lindan con la supervivencia y la más absoluta y obscena miseria. América Latina posee el grado más alto de desigualdad en el mundo y, por lo tanto, de injusticia; éste es el talón de Aquiles de los actuales gobiernos democráticos que, a pesar de sus esfuerzos, enfrentan la herencia de siglos de despojo sistemático, a lo que se le suman los efectos del neoliberalismo que profundizó la brecha de desigualdad a una escala inédita para algunos países, como en el caso de la Argentina que aplicó el modelo neoliberal sin reservas durante la década del noventa con el terreno allanado para ello por la dictadura militar.

Al mismo tiempo, este comienzo de siglo presenta un cambio favorable en la historia del continente, en una fase de construcción de alternativas al modelo impulsadas por los actuales gobiernos progresistas que ha permitido que en los últimos años millones de personas hayan salido de la situación de pobreza extrema. Sin embargo, el punto de partida de estas páginas requiere señalar que todavía el subdesarrollo provoca que las democracias latinoamericanas no alcancen -incluso

cuando se lo proponen- a revertir la ausencia de los más elementales derechos humanos. Así, persiste la desigualdad en nuestro continente que enmarca los actuales procesos sociales, económicos, políticos y culturales y nos aproxima, casi como una lente que va ajustando su foco, a la multiplicidad de realidades diversas y complejas que configuran las condiciones de la vida cotidiana de niños y niñas en los países latinoamericanos.

Las infancias pobres y/o excluidas instaladas en la fragilidad social, en la peligrosidad de los márgenes, en la trampa integradora de la asistencia, en la vulnerabilidad como frontera o pasaje hacia la exclusión, se constituyen en sujetos sujetados a la privación pero también en sujetos deseantes de otros futuros (Redondo, 2004).

La pobreza afecta a la juventud latinoamericana en forma desproporcionada y en el caso de los niños y niñas, cuando no está presente un Estado activo que promueve políticas dirigidas a la niñez, las condiciones de vida de la infancia dependen exclusivamente de su origen social, su género, su etnia y grupo familiar de pertenencia. En definitiva su cuna de nacimiento. Las fotos de la cuna de la desigualdad, que bien ha fotografiado Sebastián Salgado en el mundo, trazan un panorama que muestra con claridad los condicionamientos que la pobreza y la desigualdad presentan para los futuros de la infancia si no se llega a tiempo ¿Qué movimientos educativos y sociales son necesarios en nuestros países para desplazar la posición de la infancia en los territorios de la desigualdad? ¿Cuáles son las tareas principales para comprender las urgencias a ser resueltas en el terreno educativo y social de este universo particular?

Lo que acontece con los niños y niñas de un país se constituye en un analizador privilegiado de las sociedades, esta hipótesis presentada por la investigadora Sandra Carli continúa siendo fértil para pensar el presente de las mismas (Carli, 2006), ya que ofrece la posibilidad de ligar la cuestión de la infancia al conjunto de la sociedad y permite problematizar los temas sociales, políticos, económicos y culturales desde el punto de vista de la infancia como sujeto político. Si seguimos el hilo de este argumento cabe preguntarnos de qué modos cada sociedad latinoamericana atiende la infancia de su país para luego poder imaginar

y trazar las principales líneas de políticas públicas necesarias para “alojar” a las nuevas generaciones y garantizar de manera efectiva sus derechos.

El interrogante sobre ¿cómo viven hoy su niñez las infancias latinoamericanas? nos conduce a una infinidad de respuestas que requieren ser analizadas desde una mirada más profunda, compleja y comprometida que no es posible abordar en este texto. Sí, destacar la relevancia de las políticas dirigidas a la niñez que en varios países ha permitido disminuir la situación de pobreza extrema e indigencia de millones de niños y niñas, como en el caso de Argentina y Brasil, cuando asumen un carácter más universal aun cuando persista la pobreza y la indigencia que genera el trabajo infantil, entre otros problemas, de larguísima data en la región.

En el caso argentino La Ley de Asignación Universal (AUH)⁶, que alcanza a más de tres millones y medio de niños y niñas, significó la salida de la situación de pobreza de la franja más vulnerable de la infancia y rompió una relación tutelar establecida en décadas anteriores, ya que los beneficios de las políticas focalizadas neoliberales durante los noventa tenían como contraparte el tutelaje y el asistencialismo. En este caso los modos de acceso a la asignación por cada niño o niña interrumpe la relación clientelar de las poblaciones excluidas con quienes se aproximaban con planes, beneficios o prebendas para instalar una asignación de protección social en términos más democráticos.

En el caso de Brasil, el Estatuto de la Niñez y la Adolescencia ofrece garantías y prioridad absoluta a la infancia en todas las políticas públicas y, sin duda, existe un antes y un después de esta legislación. Sin embargo, subrayan especialistas y activos militantes por los derechos de la infancia brasileña, las formas de vida concreta no siempre están en sintonía con los avances de la nueva ley (Müller, 2011).

Los avances en muchos de nuestros países son significativos y relevantes, sobre todo en la fase de dominación capitalista, en la que se continúa requiriendo de un papel muy activo del Estado en el campo de las políticas dirigidas a la niñez, pero también de la sociedad civil y sus organizaciones sociales para asegurar la presencia estatal y favorecer el propio protagonismo de la infancia.

Un talón de Aquiles para las sociedades democráticas latinoamericanas es el trabajo infantil. Las infancias trabajadoras son una imagen cotidiana en nuestras tierras. En las grandes urbes, en zonas rurales⁷, en las minas, en el trabajo doméstico, entre otras formas de explotación los niños y niñas son explotados incluso bajo formas veladas de trabajo esclavo; la mendicidad, la prostitución, que ubican de manera alarmante a la niñez latinoamericana en una situación de extrema vulnerabilidad.

En el caso de Méjico, en la zona de Chiapas, donde se concentran los índices más altos de pobreza de dicho país, el 32% de la población chiapaneca pertenece a grupos indígenas. Muchos niños y niñas se ven obligados a enfrentarse desde muy temprana edad al trabajo saliendo a la calle a la búsqueda de formas alternativas de sobrevivencia solos o juntos con sus madres (Buatista, 2006).

En el Paraguay, casi cincuenta mil niños, de un total de medio millón que trabajan en el país, lo hacen bajo la forma del "criadazgo"⁸, una forma sutil de servidumbre en casas de familias. La naturalización del trabajo infantil doméstico con frecuencia se oculta bajo las formas del amor o del cuidado encerrando la explotación infantil condenada por toda la jurisprudencia vigente.

Asimismo, el discurso de la protección, que ha ampliado significativamente los derechos de la infancia, convive con las muertes evitables de niños y niñas que día a día se multiplican a lo largo y ancho de nuestras tierras latinoamericanas. En el caso argentino, son visibles la reproducción de *cadena de violencia* (Auyero y otro, 2013) que de manera ordinaria se establecen en los barrios populares teniendo como víctimas principales a los más jóvenes. Este contrapunto marca tensiones aún no resueltas que son aprovechadas para aumentar el miedo y alimentar el discurso de la seguridad.

Los niños/adolescentes se tornan peligrosos y en ese desplazamiento discursivo se produce un borramiento de los derechos para el sentido común de la sociedad, ya que se borra la posición de niño como sujeto que responsabiliza a la sociedad como garante de sus derechos para pasar a ser criminalizado como pobre y peligroso. De ese modo, aumenta el clamor de más medidas de penalización y

de presupuesto en seguridad o, de su eliminación directa bajo la pantalla de la culpabilidad.

El discurso del miedo provoca, como sugiere Bustelo parafraseando a Agamben, la existencia de *un niño sacer* que aunque representa el inicio de la vida, conlleva la amenaza de que ésta pueda ser suprimida de manera impune. "Miles de niños y niñas (latinoamericanos) son eliminables o desechables y la característica básica es que su muerte no entraña ninguna consecuencia jurídica" (Bustelo, 2007: 25).

La baja de la imputabilidad ha pasado a ser tema de agenda en muchos de los países latinoamericanos encontrando en los medios de comunicación hegemónicos la caja de resonancia imprescindible para generar el consenso que permita judicializar a la infancia pobre. En Argentina la denuncia de los organismos de derechos humanos, como las de los movimientos sociales, no han logrado frenar el aumento de asesinatos de niños y jóvenes en manos de la policía o del narcotráfico⁹, incluso con investigaciones que dan cuenta que los datos sobre delitos juveniles no justifican la solicitud de baja de la edad de imputabilidad de dieciséis a catorce años.

A veinticinco años de la Convención sobre los Derechos del Niño, las muertes de más de doscientos adolescentes y jóvenes, en una provincia que a su vez cuenta con los mejores proyectos culturales públicos dirigidos a la infancia, dan cuenta de las contradicciones y tensiones que se entrecruzan en el terreno político. "*Queremos luchar por cosas buenas*"; expresan los jóvenes de barrios populares que definen sus lugares de vivienda como barrios precarios donde el narcotráfico y la policía los amenazan cotidianamente ¿Cuáles son los matices y los claroscuros del discurso del poder dirigido a la niñez? ¿Hay porvenir posible si la brecha entre lo que se enuncia como derecho y lo que se efectiviza es cada vez mayor? El debate está abierto; los niños, adolescentes y jóvenes toman la palabra.

La cuestión social y la educación

Para sumergirnos en el vínculo entre lo social y lo educativo es importante señalar que desde la pobreza -ya condenada moralmente por la doctrina de la caridad

cristiana, nombrada en las actas de la Iglesia en el siglo XII (Geremek, 1998)- hasta la difusión generalizada de la categoría de exclusión, no hace más de cinco décadas, ha corrido mucha agua bajo el puente. Si bien y con excesiva frecuencia se utilizan como sinónimos tanto la categoría de pobreza como la de marginalidad y/o exclusión, las mismas hacen referencia a universos empíricos y conceptuales bien distintos que requieren un estudio y desarrollo particular (Redondo, 2004). En este sentido, respecto de lo que nos concierne en tanto enseñantes o implicados en los procesos educativos y/o sociales es apropiarnos "de los elementos teóricos que permitan entender las lógicas en las que se sostienen los procesos de exclusión, tanto en sus dimensiones históricas como de actualidad" (Núñez, 2002: 50).

Como bien nos lo enseña y plantea Robert Castel (1997) en sus innumerables trabajos, nos hallamos frente a sociedades posindustriales que alientan procesos de individualización no colectivizados, lo que permite que quienes cuentan con el capital, modelen en su beneficio la relación con el trabajo, usufructuando y naturalizando la caída de los derechos sociales, políticos, económicos y laborales conquistados durante el siglo XX, para individualizar una relación contractual donde cada uno negociará su posición social de manera individual. La diferencia está en que esta individualidad para unos está asentada en recursos objetivos y protecciones colectivas y, en otros, se suma a una posición extrema de vulnerabilidad y exclusión que será el último eslabón de una cadena de desprotecciones; ello también se expresa en las trayectorias escolares.

Estos procesos de individuación hoy se presentan como el rostro de una sociedad cada vez más fragmentada, ello se expresó en los noventa en el campo de las políticas sociales al momento de desplazar la idea de derecho a la de beneficio. La cuestión ligada al papel del Estado como garante de los derechos de quienes menos tienen es crucial; "repatriar a los que han caído" (Castel, 1997: 478) es una de las batallas centrales de la democracia que no puede depender de las instituciones que también son individualizadas por efectos de una polarización fragmentada. Los matices entre políticas de inserción o integración timonean el

rumbo hacia nortes diferentes, en un caso, son un paliativo, en el otro abren una oportunidad y una posición ciudadana.

Un eje relevante para ser debatido y ampliado por quienes se vinculan a este campo es pensar la relación entre desigualdad y educación o su reverso, igualdad y educación para analizar de qué modos se traduce en la experiencia de ser niño, adolescente o joven en nuestro país. Hoy no es suficiente describir la desigualdad social y su expresión en el terreno educativo, por el contrario, la tarea principal es recuperar, ampliar y profundizar la relación entre igualdad y educación.

Para ello, partimos de ubicar a la educación desde un sentido político centrada en la transmisión de la cultura que permita a su vez la posibilidad de transformación de la posición de los sujetos desde la subalternidad al campo de los derechos. Ello ubica lo educativo en el territorio de una disputa mayor por lo común, ligada a los derechos sociales y como un bien social a ser repartido y de responsabilidad prioritaria del Estado por garantizarlo como así lo expresa la Ley de Educación Nacional (LEN)¹⁰.

"Como afirmamos la enseñanza moderna, en general se erigió sobre un discurso democrático e igualador. Los significantes educación e igualdad configuraban una unidad de sentido, en la cual una implicaba necesariamente la otra" (Bordoli, 2006: 187).

Dada ya la expansión del sistema educativo, desde finales del XIX hasta mediados del XX, la escuela en el Río de la Plata se erigía como garante de la igualdad que permitiría el desarrollo individual al mismo tiempo que el del país. Este mandato homogeneizador, no sin exclusiones, cumplió con la tarea que aún circula en el imaginario casi como un mito: el de una escuela igual para todos (Redondo y Thisted, 1999).

A pesar de ello, de este resto discursivo que le otorga a la escuela pública un rango o capacidad igualatoria, desde mediados de los setenta, instalada ya la crisis de la educación en el sistema educativo argentino e iniciado el despojo material y simbólico, la potencialidad del binomio igualdad y educación es desmontado junto con el desmonte de nuestro país. Otras serán las políticas que

en pos de la calidad y la equidad destruirían la posibilidad de que la escuela genere condiciones para alterar las realidades de origen social, etnia, género, etc.

Un nuevo glosario hace cuña en el sistema educativo y en el discurso docente, la lógica focalizada de las nuevas configuraciones de la política social altera el sentido universal -y también excluyente- de la lógica educativa, en particular la escolar. Una profunda transformación ideológica sobre el para qué de la escuela. Un tejido singular se ha producido, un efecto de distinción "entre escuelas" de acuerdo al programa que las cobija y un aprendizaje novedoso que enseña que cuanto peor está la escuela más recursos recibe, sin que se alteren cuestiones más estructurales vinculadas a los puestos de trabajo, la organización del currículum, la organización del tiempo y el espacio, entre otros.

Las escuelas bajo plan aprenden a conseguir "la ayuda" del Estado pero este aprendizaje las desplaza de la órbita de los derechos sociales, obtener esta asistencia implica que parte de la energía institucional deba volcarse a cubrir y responder a los requisitos del programa o proyecto en el cual se inscribe, incluso cumplimentando los espacios de capacitación que ello demande. Así no se constituyen en experiencias alternativas, por el contrario, se afianza un saber generalizado, en especial por los directores y equipos institucionales: la mano del Estado que hoy da, mañana quita, por lo tanto hay que conseguir todo lo que se pueda mientras el viento sople a favor.

Esa ayuda o presencia estatal no modifica o talla en sí misma las concepciones sobre la pobreza y la exclusión de quienes enseñan, ni altera las condiciones de producción de otra propuesta educativa ya que no se ancla en un debate político y educativo que profundice la posición de los sujetos educativos en una inscripción histórica y social más larga con vistas a otros futuros, a otro porvenir. Este es el núcleo duro que persiste todavía en la escena escolar.

Las formas que asume en cada gestión de gobierno el lanzamiento y puesta en marcha de políticas socio-educativas saturan su discurso sobre la construcción de una ciudadanía más plena, pero la misma se limita cuando ello llega vía plan, diluyéndose la representación de los niños/as, adolescentes y jóvenes sobre

aquello que les corresponde, les pertenece por derecho y que obliga a la sociedad civil y al Estado a garantizar.

En una misma escuela pueden superponerse planes y proyectos que ubican a los/las directores como gestores de los mismos, casi como gestores de la pobreza y al resto como beneficiarios, los derechos sociales y entre ellos los educativos se licúan en la práctica cotidiana en contraposición al discurso que se enuncia en pos de la construcción de una escuela democrática. La apuesta por el reparto del bien educativo como bien social requiere de la multiplicación de espacios de políticas públicas universales traccionadas por lo particular, pero sin subsumirse en la pura diferencia.

Por ello, nos interesa enfatizar junto a Adriana Puiggrós (1990), que hoy, en momentos en que se avizoran otras posibilidades de distribución del ingreso y de la riqueza, la educación se constituye como un campo problemático y que la presencia de elementos de otros procesos sociales o, por el contrario, de elementos educativos en otros procesos sociales, como conflictivos, más que limitar, abren otras puertas que requieren de la osadía para ser atravesadas.

Comprender lo social y su relación con lo educativo incluye contar con otras categorías de análisis con las cuales aquello que se presenta como límite para la tarea de educar sea problematizado para modificar el punto de vista de partida. Pero no para simplificar lo social a una cuestión de contexto que siempre se lo ubica como límite, frontera, imposibilidad para la enseñanza. Es urgente cambiar la mirada y complejizar la comprensión de lo que acontece en el campo educativo y que atraviesa la vida escolar para anclar allí las transformaciones necesarias. El riesgo actual es que las mejoras en las condiciones de vida de las infancias populares no alteran las representaciones que sobre ellas se construyen sobre sus destinos escolares.

En el caso de las escuelas de sectores populares desde mi experiencia observo que aún seguimos pensando con frecuencia en sujetos mínimos y de esa manera quienes educamos respondemos a los requerimientos del capitalismo tardío de formar individuos con cierta capacidad instrumental para consumir y ejercer ciudadanías de baja intensidad (O'Donnell, 1993).

Desde la perspectiva que se propone, muchos problemas vinculados al fracaso escolar y la discontinuidad en las trayectorias escolares, pueden ser abordados desde políticas sociales integrales y activas dirigidas a la infancia que no necesariamente se centren sólo en los dispositivos escolares. Es más, cuanto más se atiendan y resuelvan las problemáticas que se presentan en las comunidades educativas garantizando los derechos sociales a la vivienda, a la salud, a un trabajo digno, a un espacio urbano con acceso a la cultura y al deporte, se curvará la vara también en el terreno educativo.

Infancias pobres y educación, la cuestión de la igualdad

En las décadas pasadas en la Argentina, eran innumerables los relatos de los docentes sobre la impotencia, el dolor del día a día, ante los cuales, directores y directoras se veían obligados a enfrentar la crudeza del hambre, la pérdida del trabajo y el desamparo cotidiano de los grupos familiares, también los propios. Frente a ello, las resistencias y las solidaridades se multiplicaron, las escuelas de sectores populares o que estaban ancladas en barriadas de trabajadores fueron la caja de resonancia y, también, los lugares que posibilitaron otras respuestas y otros destinos a los que la exclusión determinaba de manera inexorable.

En ese momento los docentes argentinos no podían imaginar el futuro de sus alumnos ni el propio, tampoco el de la escuela. La imposibilidad de imaginar otros futuros posibles se conjugó con frecuencia con las representaciones estigmatizantes de los grupos familiares. Ser pobre, marginal o excluido pasó a ser peligroso social en una relación de equivalencia discursiva que los discursos hegemónicos supieron reproducir con eficacia.

En la Argentina actual, la realidad es diametralmente otra. La disminución de la pobreza y la exclusión, la puesta en marcha de un conjunto políticas sociales y educativas en sentido contrario al proyecto neoliberal, presentan otro escenario para los profesores y profesoras en las escuelas. Sin embargo, aquellas representaciones construidas sobre "los otros" como pobres y excluidos, se han cristalizado y se continúa mirando y nombrando la cotidianidad escolar con lentes fuera de foco.

Los "otros", los alumnos y alumnas que hoy están dentro de la escuela son reconocidos como sujetos de derecho pero, al mismo tiempo, un poderoso espejo mediático les muestra a los docentes una imagen de peligrosidad y violencia que se instaura como propia por parte de los profesores y socava la posición anterior. "A los chicos no les interesa la escuela", "acá nuestros alumnos son 'particulares'", "ayudan a trabajar con el carro", "no están acostumbrados a cuidar lo que tienen", son algunas de las expresiones de docentes¹¹ que no hallan en sus alumnos reales aquellos que esperaban o para los cuales fueron formados.

Sin embargo, la escuela pública en la Argentina demarca un territorio particular en el terreno social que le permite ocupar un lugar relevante en las barriadas populares. Por su historia institucional, por ser parte de la construcción del barrio al que pertenece, por haber surgido a partir de las demandas de la comunidad, por ser un lugar al que hay que ir obligatoriamente, por diferentes factores, continúa siendo una referencia.

La escuela pública en la Argentina -incluso, aquella donde su desprestigio es notable- ocupa un punto en la cartografía de los barrios populares que deja una marca no sólo porque representa sin duda la presencia del Estado, sino también porque, como una institución pública, sostiene una temporalidad que frente a la velocidad neoliberal intentó ser borrada y que gracias a las luchas docentes¹² a lo largo y ancho del país aún persiste.

El espacio escolar marca una temporalidad ligada a la enseñanza y al aprendizaje. Un tiempo inscripto en una serie histórica más larga, en una filiación a un relato, a una secuencia intergeneracional que adquiere un espesor propio en los barrios. La escuela representa el tiempo cronológico, el *chronos*, pero también aloja la posibilidad del tiempo de la experiencia. El tiempo de la escuela, desde una perspectiva tradicional, es un tiempo lineal y mensurable aunque también es posible pensar la escuela como el encuentro con otro tiempo como algo extraordinario (Kohan, 2013).

En las comunidades, los adultos cargan de sentido la escolaridad de sus hijos, nietos y sobrinos (Fonseca, 1998; Redondo, 2004; Crego, 2012) incluso, cuando ellos mismos no pudieron terminar sus estudios o recién lo están haciendo

como adultos en los Programas estatales destinados a ellos para la finalización de la escolaridad primaria y secundaria con modalidades propias.

La escuela abre sus puertas todos los días, millones de niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos asisten a ella, hasta el momento sigue siendo la única institución con la capacidad de alojar a las nuevas generaciones cada día, a pesar de todas las dificultades. Para quienes por años hemos educado en barrios complejos, con enormes dificultades y carencias, desde cloacas, asfalto, servicios de salud y registros civiles, en esos territorios a los que parece que nadie ni nada llega, allí hay una escuela pública.

Ello no es justamente un gesto romántico, todo lo contrario. Inversamente, parte del arrasamiento de lo público que produjo la reforma educativa en el sistema es justamente, la pérdida del sentido de la presencia de los maestros y profesores cada día, en el día con día, como dirían los zapatistas, en las escuelas, en las aulas pero sobre todo, ocupando la dimensión pública de la escuela.

La pregunta que se abre, es para qué y por qué abrir la puerta de la escuela cada día, ¿con qué objetivos? Allí aparecen un conjunto de retóricas que han cargado a los discursos educativos de una enorme prolijidad. Respuestas tales como "la formación de ciudadanos críticos", "dar herramientas para la vida", "incluir a los jóvenes", entre otras, organizan un discurso docente más tecnocrático pero más vacío en términos pedagógicos.

La escuela parece quedar detenida en el tiempo respecto de su organización escolar, en las lógicas de poder que la organizan y en sus modos de producción institucionales. Todavía, quienes nos dedicamos al oficio y al trabajo de la enseñanza, debemos animarnos a preguntar con honestidad intelectual: ¿qué es lo que encorseta nuestras prácticas pedagógicas? despojándolas de los sentidos necesarios para vitalizarlas, ¿cómo poner en cuestión nuestra propia conformidad con lo dado? y desnaturalizar aquello que se repite cotidianamente.

Es importante destacar la importancia de que quienes enseñan puedan preguntarse con coraje sobre sus propios movimientos frente a los problemas viejos y nuevos de la pedagogía; problemas, que aún tienen vigencia o que pueden ser puestos nuevamente en discusión. Como la preocupación de Dewey a principios

del siglo XX por la relación entre la educación y la democracia, o por el vínculo entre la educación y el trabajo.

La construcción de una escuela democrática es el pan de cada día de la educación latinoamericana, vestigios de la historia reciente, resabios de autoritarismo y nuevos problemas para pensar la transmisión y la memoria sitúan en nuestros países debates de mucha relevancia. La batalla por los derechos humanos y los derechos sociales tiene amplia resonancia en el trabajo educativo. ¿Cómo alojar en términos de hospitalidad a las infancias latinoamericanas sin abandonar, sin dimitir de nuestras responsabilidades públicas?

Quizá, es momento de que profesores y profesoras incluyamos en la discusión sobre la educación y su futuro nuestras propias representaciones sobre el presente y el porvenir de nuestros alumnos y estudiantes sobre todo de sectores populares. Tal vez, allí radique uno de los nudos que deben ser desatados. Ya que, si se continúa considerando que a los alumnos y sus grupos familiares no les interesa la escolaridad, faltan porque sí, no cuidan lo que se les da y no comprenden lo que se les enseña, pocas son las expectativas que se le otorgan para que puedan avanzar.

Una de las tareas principales para pensar la escuela hoy en el contexto latinoamericano es salir al encuentro de los imaginarios de sus educadores, de sus alumnos, alumnas y comunidades y tejer los hilos pedagógicos con aquellas experiencias que, en otros momentos históricos, otros maestros pudieron poner en acto para alterar las realidades con las cuales trabajaban. El destino de las escuelas y sus educadores está en el plano cultural y político, en el terreno de los imaginarios y en la posibilidad de la proyección de nuestros propios deseos y compromisos en un diálogo con el tiempo del porvenir y la justicia.

Los profesores tienen la palabra.

Recibido: 02/01/2015

Aceptado: 15/01/2015

Notas

¹ La UNESCO advierte sobre el peligro de extinción para más de 248 lenguas originarias de América Latina e hizo un llamado a los gobiernos para protegerlas, ya que forman parte de los derechos culturales de las personas. Según el Atlas Interactivo de las Lenguas en Peligro en el Mundo de la UNESCO, los países de la región con mayor peligro son Brasil, con 64 lenguas al borde de la extinción, seguido por México con 53, Perú con 29, Colombia con 24, Bolivia con 18 y Venezuela con 15.

² En América Latina, se estima que al menos unos 164 millones de personas son pobres, lo que equivale a un 27,9% de la población. La indigencia aumentó de 66 a 68 millones de personas el año pasado, si bien la implementación de políticas sociales de varios gobiernos ha tenido alcances notables en la reducción del hambre durante las últimas dos décadas, disminuyendo en 3.000.000, de los 47 millones afectados por dicha situación, durante el trienio 2008-2010. Sitio oficial de la II Cumbre de la CELAC, FAO, CEPAL y PNUMA.

³ La Asociación Civil Periodismo Social realizó en el 2004 y en el 2012, investigaciones que monitorearon los derechos de la infancia en los medios de comunicación. Sólo como un dato, casi la mitad de las noticias, el 43,2% de las notas de los medios televisivos argentinos son de "violencia", el 93,7% no usa estadísticas y el 96,9% no usa legislación, Los temas de salud, educación, medio ambiente y otros, no superan el 5%. Véase, "La niñez en los noticieros", Periodismo Social, Universidad Austral, 2012.

⁴ El marco, desde el desarrollo conceptual que propone Judith Butler (2010), puede significar una operación de enmarcamiento que funciona embelleciendo la imagen así como también el control de la mirada. Asimismo, es posible abordarlo como aquello que, contextualizado, nos otorga otras posibilidades de lectura. Es en este sentido que será utilizado.

⁵ El subdesarrollo es un concepto relacional que aparece en los momentos que culmina la construcción del capitalismo como estructura mundial, o una economía mundo, proceso que se produce al promediar el siglo XIX. Los efectos de la periferia son constatables cuando, por ejemplo, las grandes economías de la región, como son los casos de Argentina, Chile y Méjico, tienen grandes bolsones de pobreza, marginalidad y exclusión, estructuras económicas y sociales desequilibradas, vulnerabilidad externa, debilidad estatal, regresión tributaria, así como también concentración de la riqueza y de los ingresos. Véase: Borón (2009).

⁶ La Ley de Asignación Universal para la Protección de Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes fue sancionada para asignar un monto de dinero mensual por cada niño de hogares donde los padres no tuviesen trabajo estable o se hallen desocupados. Su aplicación permitió resolver la situación de pobreza extrema de los sectores sociales de mayor vulnerabilidad social y, como contraparte, el adulto responsable tiene que asegurar la escolaridad y la asistencia a centros de salud para la vacunación obligatoria (Ley Nº24714/2009).

⁷ Página12, Detectan trabajo infantil en Jujuy, 13 de febrero de 2014. "Niñas desde los nueve años realizan trabajos en una finca tabacalera en la provincia de Jujuy descalzas y sin ningún tipo de protección. Intervinieron autoridades gubernamentales ya que estaban ocultas en el lugar".

⁸ Organizaciones sociales y UNICEF denuncian en el Paraguay la existencia del "criadazgo" como trabajo infantil doméstico a pesar de que Paraguay ratificó el convenio 182 de la OIT sobre las Peores Formas del Trabajo Infantil Doméstico caratulado como Trabajo Infantil Peligroso, Diario ABC, 12 de junio del 2013, Paraguay.

⁹ La revista La Garganta Poderosa, publicación barrial de una cooperativa de trabajo que se construye desde las villas, dedicó todo un número al caso de Kevin, un niño de nueve años asesinado por la Gendarmería en un operativo en el barrio popular de Zavaleta en la ciudad de Buenos Aires, todavía hoy sus familiares reclaman justicia. www.lapoderosa.org.ar

¹⁰ La Ley de Educación Nacional ubica a la educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado y en su artículo 3º la define como una prioridad nacional y política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (Ley 26.206, diciembre 2006). Lo más destacable es que dio marcha atrás a la reforma educativa neoliberal en la Argentina impuesta con la Ley Federal en 1993.

¹¹ Estos testimonios son relevados en el marco del Proyecto de Extensión "Ampliando oportunidades en escuelas primarias y jardines" de la Facultad de Humanidades en la Universidad de la Plata, 2013-2014.

¹² El papel de los sindicatos docentes en la defensa de la escuela pública es muy importante, las principales leyes que benefician a la educación pública fueron conquistadas al calor de fortísimas medidas sindicales, como la Carpa Blanca donde durante 33 meses a partir de 1997 ayunaron más de mil maestros para obtener una ley de financiamiento educativo. Ello permitió que muchos proyectos que avanzaban con el objetivo de destruir la educación pública fracasaran. Durante la dictadura militar desaparecieron seiscientos maestros a los que aún se busca y reivindica.

Bibliografía

- ARENDDT, H. (2007) *La Condición Humana*. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- AUYERO, J., BERTI, M. F. (2013): *La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense*. Katz. Buenos Aires.
- BAUTISTA, M.C. (coord.) (2006): *Para que sepas. Anhelos e historias de mujeres de Chiapas. Melel Xojobal, San Cristóbal de las Casas (Chiapas)*.
- BORDOLI, E. (2006) "El olvido de la igualdad en el nuevo discurso educativo" en MARTINIS, P., REDONDO, P. (comps.). *Igualdad y Educación: Escrituras entre (dos) orillas*. Del estante Editorial, Buenos Aires.
- BORÓN, A. (2009) *Socialismo siglo XXI ¿Hay vida después del neoliberalismo?* Luxemburg. Buenos Aires.
- BUSTELO, E. (2007) *El recreo de la Infancia. Argumentos para otro comienzo*. Siglo Veintiuno. Buenos Aires.
- BUTLER, J. (2010) *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós, Madrid.
- CARLI, S. (2006) *La cuestión de la infancia*. Paidós, Buenos Aires.
- CASTEL, R. (1997) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós Estado y Sociedad. Buenos Aires.
- CREGO, L. (2012) "Juventud y escuela. Un estudio de caso acerca de cómo los y las jóvenes construyen su experiencia escolar en contextos de pobreza", (mimeo).
- DERRIDA, J. (2000) *La hospitalidad*. Ediciones de La Flor, Buenos Aires.
- FONSECA, C. (1998) *Camino de adopción*. Eudeba, Buenos Aires.
- FRIGERIO, G. (1992) "Obstinaciones y estrategias. Fracaso escolar y sectores populares en la Argentina", en revista *Propuesta Educativa*, año IV, N°6, Buenos Aires.
- GEREMEK, B. (1998) *La piedad y la horca. Historia de la miseria y de la caridad en Europa*. Alianza. Madrid.
- LARROSA, J. y PÉREZ DE LARA, N. (orgs.) (1998): *Imagens do Outro*. Petrópolis. Río de Janeiro.
- MÜLLER, V. (org.) (2011) *Crianças dos Países de Língua Portuguesa. Histórias, Culturas e Direitos*. Editora da Universidad Estadual de Maringá, UEM, Maringá.
- NUÑEZ, V. (2002) "Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España", en NUÑEZ, V. (coord.) *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas a la Pedagogía Social*. Gedisa, Barcelona.
- O'DONNELL, G. (1993) "Estado, Democratización y Ciudadanía", en *Revista Nueva Sociedad* N°128, Noviembre-Diciembre 1993.
- PUIGGRÓS, A. (1990) *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Alianza Editorial Mejicana, México.
- REDONDO, P. (2004) *Escuelas y Pobreza, entre el desasosiego y la obstinación*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- REDONDO, P. y THISTED, S. (1999) "Las escuelas en los márgenes", en PUIGGRÓS A. y DUSSEL I. (comps.), *En los límites de la educación, niños y jóvenes de fin de siglo*. Editorial Homo Sapiens. Rosario, Santa Fé.

**Discursos acerca del juego y la infancia:
apuntes sobre la difusión de una narrativa moderna
(Colombia 1930-1950)¹**

Speeches about games and childhood:

Diffusion notes about modern narrative

*Yeimy Cárdenas**

Resumen

En la primera mitad del siglo XX en Colombia, los discursos acerca de la infancia se relacionaron con las discusiones sobre el juego como forma privilegiada para educar. Si bien la relación infancia-juego permite advertir la fuerza que el escolanovismo tuvo como directriz del hacer escolar, lo que se intenta resaltar en el artículo es el lugar del juego como aparato discursivo que difundió nociones y preceptos modernos para concebir, nombrar y educar a la infancia. Para ello se desarrollan tres apartados: uno referido a generalidades de la relación infancia y juego en el ideario moderno; otro centrado en la diada infancia-juego en Colombia, en el período de análisis y, finalmente, un apartado que condensa algunos rastros sobre los modos en que el juego operó como portador y difusor de imágenes de infancia cargadas de referentes pedagógicos, psicológicos, médicos, así como de una narrativa moderna.

Palabras Clave: Infancia; juego; educación.

Abstract

In the first half of the XX century in Colombia, childhood speeches were related to the game as a privilege way to educate speeches. While, the childhood-game relation allow us to perceive the New Education, force that it had as a scholar directive, what is tried to be stand out in the article, is the place of the game as speech-stuff that spread modern perceptions to conceive, name and educate the childhood. In order to make that, three different segments are developed: one is referred to the relation between childhood-game in the daily idealism; other is centered in the Colombian childhood-game dyad, in the analysis period, and finally, one that mixes some traces of the paper that the game played as a carrier and spreader of images filled of pedagogical, psychological and medical references, so as a modern alternative.

Key words: Childhood; game; education.

*Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia) e investigadora del Grupo de Educación y Cultura Política. Coordinadora de la línea de investigación "Infancia, Cultura y Educación". Doctora en Educación, Programa de Doctorado Interinstitucional en Educación de las universidades del Valle, Distrital Francisco José de Caldas y Pedagógica Nacional.
E-mail: ypalermo@pedagogica.edu.co; cabetoloca@yahoo.es

Introducción

En la actualidad pareciera que la relación entre el estatus infantil, los juegos y los juguetes obedece a la “naturaleza” de la infancia. No obstante, una lectura en clave histórica permite comprender que tal relación constituye una configuración, paradigmáticamente moderna, que realizó la psicologización y pedagogización de lo infantil. Un proceso que en el caso colombiano encuentra antecedentes fundamentales entre los años treinta y cincuenta, en tanto momento de despliegue de una de las oleadas más intensas de modernización.

A continuación se presenta un análisis que surge del intento de comprender la relación entre la historia de la infancia, del juego y los juguetes en Colombia, entre 1930-1950, articulando aspectos generales de dicha trama en la narrativa moderna de la pedagogía y la educación.

En efecto, tal relación ha sido indagada en sus transformaciones en diferentes épocas y culturas, desde abordajes disciplinares diversos. Soportes como la iconografía, elaboraciones de corte biográfico, cultura material y múltiples expresiones de la vida popular han enriquecido las consideraciones acerca del juego y los juguetes como artefactos que anuncian modos particulares de relación con los niños y, de este modo, como artefactos que compendian el afianzamiento de perspectivas científicas en la delimitación de la infancia. Una delimitación que ha evidenciado una estrecha relación con la configuración de la escuela y la familia en un sentido moderno y, de manera más puntual, con la forma en que la pedagogía se relacionó con preceptos psicológicos que realzaron la importancia de los respaldos científicos del método —de la enseñanza—, del aprendizaje basado en el estudio de la naturaleza del niño y de la educación basada en la acción.

En esta lógica, lo que en adelante se denomina como discurso acerca del juego sugiere su reconocimiento como un artefacto cultural, y entonces histórico, que deviene del afianzamiento de un modo *genérico* de entender la infancia en el campo de los especialistas y, simultáneamente, apunta a reconocer su lugar como un discurso que fue determinante en la popularización de un modo de entender la infancia y del intento de establecer pautas para mediar la relación adulto-niño. Aspectos que, vale aclarar, se sitúan en la comprensión de los

discursos acerca del juego como aspectos comprometidos, pero no determinantes de la construcción de los procesos identitarios de los sujetos infantiles. Eso es, indudablemente, otra arista de la relación entre los discursos acerca del juego y la infancia, de la que no es posible ocuparse en este artículo, por la densidad que implica situar dicha relación en los modos en que los sujetos —niños— se dilucidan en el terreno de las prácticas sociales y culturales.

En coherencia con lo dicho, a continuación se presentan, en primer lugar, algunas generalidades de la relación entre el discurso acerca de la infancia y el juego en el marco de preceptos pedagógicos que se conciben como paradigmáticos en la institución de un ideario moderno; en segundo lugar, algunas referencias propias de las discusiones que se dieron en Colombia, entre los años treinta y cincuenta, y finalmente algunas evidencias de los modos en que la díada infancia-juegos constituyó un discurso que popularizó una narrativa moderna en el contexto de análisis.

Historia de la infancia y el juego: pedagogía y psicología en la trama de la doctrina evolucionista, la escuela pragmática y el movimiento 'neopedagógico'

Indiscutiblemente, al abordar la relación entre la historia de la infancia y el juego no se arriesga nada nuevo, pues el mismo Philippe Ariès (1987)² dedicó todo un capítulo a la cuestión, y diversos autores, desde perspectivas diferentes, se han referido al tema desde inicios del siglo XX, tal como lo hizo Walter Benjamin (1989).

Quizás lo que resulta relevante del presente análisis son las aperturas a la problematización en el campo de la educación y la pedagogía, donde las alusiones a la infancia y sus procesos educativos insisten en la naturaleza lúdica de los niños y en la educación infantil como un hacer inalienable del juego como método, dejando de lado que se trata de un armazón eminentemente moderno que ha sido fundamental en el empoderamiento de eso que llama Julia Varela (1992) las pedagogías psicológicas, refiriéndose a aquellos idearios en expansión que enfatizan en la necesidad de adaptarse, no sólo a las necesidades e intereses

infantiles, sino también a sus motivaciones y deseos. Pedagogías que, por su parte, resultan esenciales para el análisis de la constitución histórica de la infancia en tanto, dice la autora, se derivan de las pedagogías correctivas que signan el inicio del siglo XX, y las cuales demarcan entre otros aspectos: una transición de dispositivos propios de un poder disciplinario a un nuevo tipo de psicopoder; la apropiación y el despliegue de las propuestas educativas realizadas por los ilustrados, particularmente, la propuesta de Rousseau y el paidocentrismo; el establecimiento de la obligatoriedad escolar para los hijos de los pobres, en tanto niños anormales —“insolentes, indisciplinados, inquietos, habladores, turbulentos, inmorales y retrasados” (p.17)— y, de este modo, pedagogías que al preocuparse por lo anormal de la infancia, desde referentes psicológicos y médicos, contribuyeron a la significación de la escuela como laboratorio de observación, al cuestionamiento del modo “tradicional” de educar y a la reconsideración de los métodos, los materiales y la disposición de los espacios y tiempos para educar³.

En suma, las pedagogías correctivas, dice Varela (1992), se corresponden con los postulados del movimiento de la Escuela Nueva, en el que resultó fundamental la delimitación de la infancia desde referentes psico-biológicos que acentuaron un sentido de la educación acorde a las características naturales de los individuos y, en esta lógica, el juego se reconoció como expresión y medio fundamental para la educación de los niños.

El énfasis en una educación respetuosa de la naturaleza infantil, que asegurara una sociedad mejor de la que estaba dejando la educación tradicional, y el despliegue del juego como expresión y medio educativo para la infancia, tiene un referente importante en planteamientos psicológicos y, en particular, en los aportes de Édouard Claparède (1873-1940), quien recapituló y desarrolló en su obra, —especialmente en el trabajo “La educación funcional” ([1931], 2007)—, los referentes de la renovación pedagógica, deslindando el sentido de la infancia y su educación, reconociendo la importancia del juego en el desarrollo de las “tendencias naturales del niño” y de su inteligencia, propendiendo por una

adaptación que permitiese “ejecutar las reacciones necesarias para prevenir una ruptura del equilibrio biológico” (p. 15).

En este sentido, es necesario enfatizar que se trata de una perspectiva específicamente biológica de la psicología, que se nutre de las teorías científicas más relevantes en la primera mitad del siglo XX, tal como se aprecia en las definiciones de la educación y la infancia funcional en la obra de Claparède (2007):

“La educación que se propone desarrollar los procesos mentales considerándolos no en sí mismos, sino en cuanto a su significación biológica, a su papel, a su utilidad para la acción presente y futura para la vida. La educación funcional es la que toma la necesidad del niño, su interés por alcanzar un fin, como palanca de la actividad que se desea despertar en él” (p.41).

Una noción de educación, que tal como el mismo Claparède explicó, no era nueva, pues acogía los aportes de Dewey (1859-1952) y de antecesores que plantearon, siglos atrás, la importancia de que la educación se basara en el contacto con la naturaleza, especialmente, cuando de niños se trataba. Antecesores entre los que el autor destaca a Rabelais (1483-1553) y Montaigne (1533-1592), al protestar contra la camisa de fuerza escolástica; a Comenio (1592-1670), al defender la educación natural del niño; a Ratich (1571-1635), al considerar la violencia como una intervención que contravenía la naturaleza del aprendizaje; a Fenelón (1651-1715), al plantear la educación atractiva y a Rollin (1661-1741), al proponer hacer amable el estudio (Claparède, 2007).

Para Claparède, lo que denotaba la actualización de la noción de la educación funcional, en pleno siglo XX, y la hacía revolucionaria era el fundamento psicológico como base del edificio de la educación. Vale precisar, fundamento de corte biológico que, en palabras del autor, se oponía a la psicología racional — “filosófica, introspectiva, descriptiva y situada en la idea de que el espíritu tiene una existencia independiente: vivir por y para sí misma”—, y a la psicología fisiológica y experimental por “el limitado sentido” que se había dado a estas designaciones (p. 42-43). El valor de la psicología biológica, como referente de la educación, se fortaleció porque permitió justamente considerar, experimentar y

observar la necesidad de acción del ser y reconocer la importancia de la adaptación del individuo al medio, en coherencia con los preceptos del pragmatismo y la teoría de la evolución.

En lo que respecta a la infancia, las preguntas acerca de qué es un niño y para qué sirve la infancia permitieron a Claparède retomar los aportes de Rousseau para insistir en su delimitación como un período protegido por la naturaleza —según indican las características de debilidad, necesidad de amor, de piedad, de protección del niño—, y “útil para el individuo y la especie” (p. 102), en consonancia con las ideas *darwinianas*.

Desde estas perspectivas, la utilidad de la infancia para la evolución, según Claparède se ratificaba en los planteamientos de autores como Fiske (1874) y Gross (1896). El primero por definir la infancia en virtud de la “plasticidad” que la caracteriza y la hace favorable para el desarrollo de las facultades físicas y mentales; y el segundo por relacionar la importancia del juego para el desarrollo de los animales y, de este modo, por considerar la infancia como “el período que sirve para el ejercicio de las aptitudes que el adulto necesitará más tarde” (p. 102).

Con este acumulado teórico, Claparède fue un referente paradigmático en la imposición del sentido de la infancia como el “estado” sin el cual la raza humana hubiera perecido, por lo que enfatizó en la necesidad de corregir este organismo infantil.

La infancia definida desde la lógica del organismo o como órgano y como función en desarrollo, fue determinante de las discusiones e iniciativas educativas. En este horizonte de sentido el desarrollo fue entendido como “un ejercicio continuo de los órganos que se tiene que desarrollar”, un ejercicio que la naturaleza “quería así” y, por el cual disponía un período reservado para lograrlo (la infancia) y una lógica razonada (p. 104), en la que el juego resultaba fundamental:

“Es necesario, pues, respetar la infancia, dejar libre curso a sus movimientos impetuosos, y es una equivocación considerarlos como teniendo que ser reprimidos: `Dejan actuar largo tiempo a la Naturaleza antes de meteros a actuar en su lugar, por miedo a contrariar sus

operaciones'. Lo que al pedante le parecerá tiempo perdido es, en realidad, tiempo ganado: '¿No supone nada ser feliz? ¿No supone nada saltar, jugar y correr todo el día?' (p. 104).

Esta noción de infancia fue fortalecida a principios del siglo XX por tres fuentes teóricas: la teoría evolucionista, el pragmatismo y el movimiento neopedagógico. Fuentes que si bien, podían tener métodos, en cierto modo, opuestos, llegaban a conclusiones idénticas sobre la importancia funcional y la autonomía de la vida infantil. En palabras de Claparède:

"Diversos autores de todos los países han expresado de un modo más o menos consciente, más o menos claro, más o menos profundo, una concepción funcional de la educación que implica una concepción funcional de la infancia. En Francia, los señores P. Lecombe, Le Bon, Laisant, De Fleury, C. Wagner, la señorita Dugard, son —quizá sin saberlo— magníficos representantes del funcionalismo, lo mismo que M. Brunot, cuando pide una pedagogía del lenguaje menos escolástica y mecánica, más viva, más fundada en la experiencia del lenguaje, y M. Quenioux, cuando reclama una enseñanza del dibujo que tenga en cuenta las etapas naturales del dibujo infantil. La señora Montessori y la señorita Francia en Italia; Kerschensteiner en Múnich, promotor de las Arbeitsschulen (o escuelas de trabajo que se oponen a las Buchschulen, o escuelas librecas); Berthold Otto, director de escuela de una ciudad de Prusia (...) los fundadores de las escuelas nuevas pueden todos, y por diversos títulos, ser colocados en la cohorte de los protagonistas de una concepción funcional de la infancia y de la educación" (p. 106-107).

Las nociones de educación e infancia funcional representan un referente de la modernización de la teoría educativa y pedagógica, así como de la escolarización misma de los niños, no sólo por condensar planteamientos teóricos fundamentales de finales del siglo XIX y principios del siglo XX y por configurarse de cara a profundos cuestionamientos a los modos convencionales de educar a los infantes, sino también por estar atravesadas por la tensión entre una educación naturalista y una educación fundamentada en intervenciones científicas. Tensión que signó, de manera especial, lo referido a los métodos y, en particular, lo concerniente al juego como medio educativo, tal como puede advertirse en las discusiones de varios representantes del escolanovismo. Montessori (1937), por ejemplo, señaló que la autoeducación constituía un principio fundamental de su método educativo, porque permitía estimular y aprovechar los ejercicios de la vida práctica gracias a que los niños estaban en la

“bendita edad de los juegos” (p. 215). No obstante, reconocía que se trataba de un principio problemático por efecto del avance técnico de la civilización que, cada vez más, ofrecía una variedad de juguetes que estimulaban la inteligencia, pero los cuales bloqueaban las posibilidades reales y naturales de la infancia. De allí las valoraciones de Montessori sobre los modos de ser de los niños y sobre la normalidad:

“(…) en los países en que la industria del juguete no es tan avanzada, se encuentran unos niños distintos, son más tranquilos, sanos y alegres. Se inspiran en las actividades que los rodean, son seres normales que tocan y utilizan los objetos que utilizan los adultos. Cuando la madre lava o hace el pan, las hogazas, el niño la imita. Es una imaginación, pero inteligente, selectiva, a través de la cual el niño se prepara para formar parte de su ambiente. No se puede poner en duda que el niño debe hacer cosas para fines propios. La tendencia moderna es dar al niño la posibilidad de imitar las acciones de los adultos de su familia o comunidad, proporcionándole objetos a la medida de su fuerza y de sus posibilidades, y un ambiente en el cual pueda moverse, hablar y dedicarse a una actividad constructiva e inteligente” (p. 215).

La tensión entre una educación naturalista e intervenida fue afianzada por la intensificación del proceso de industrialización y en él por la *estetización* y *cientifización* de la vida familiar y de lo cotidiano. El acceso a productos especializados, incidió de manera importante en el despliegue de discursos científicos y, en el caso de la infancia, en la difusión de miradas especializadas acerca de la educación de los niños.

Infancia y preceptos pedagógicos modernos en Colombia (1930-1950): el juego, una actividad natural

Entre 1930-1950, en Colombia, los preceptos de la pedagogía moderna orientaron las discusiones e iniciativas en torno a la educación de la población infantil. Específicamente, el ideario de la escuela nueva, contribuyó a focalizar la infancia desde lo que, dice Caruso (2001), se puede describir como el fortalecimiento de la “cientifización del conocimiento del niño”, a través de un “radical psicologismo” y “una actitud positiva hacia la naturaleza infantil” (p. 99), en estrecha relación con el proyecto de invención de un nuevo orden social y,

puntualmente, de un nuevo orden familiar y escolar que aportará a la construcción de una nación moderna.

En este proceso —de invención—, la atención, preparación y control de todo aquello que concernía a la infancia se generalizó como prácticas determinantes del adecuado desarrollo físico, intelectual y moral de los niños. De este modo, las prácticas de su cuidado pasaron a ser objeto de orientación especializada, a través de manuales, artículos de circulación general, productos de uso específico para los infantes y la publicidad de dichos productos, en tanto los anuncios constituyeron una suerte de textos que coadyuvaron en la popularización de referentes científicos para las prácticas de crianza y educación infantil.

En los manuales, por ejemplo, se brindaban consejos que abarcaban el cuidado desde el período prenatal, hasta las especificidades del desarrollo físico, intelectual y moral de los infantes. En los artículos —de circulación general— se difundían las ideas de los grandes pedagogos de Europa y Estados Unidos, enfatizando en los aportes a la educación infantil. En este tipo de publicaciones fue evidente la generalización de la idea del afecto y del cuidado, ciñendo la infantilización a la idea del amor incondicional y constriñendo sus expresiones modernas a la especialización de todo aquello que guardaba o podía guardar relación con el universo infantil. El “culto ferviente al niño” fue considerado como el valor característico de la vida moderna y, de la mano de éste, resultó claro todo lo que se desplegaba:

“Entre tanta frivolidad, entre tanto egoísmo, entre tanto aturdimiento como caracterizan al siglo actual, hay que poner en el otro platillo de la balanza el amor al niño, la preocupación por cuanto con el niño se relaciona. ¿Hubo en otra época una inclinación tan marcada hacia lo infantil? Si miramos panorámicamente el estado actual del mundo, veremos comprobadas estas afirmaciones de modo pleno. En juguetería se hacen hoy verdaderas maravillas. Existe hoy un teatro infantil, como un cinematógrafo infantil, como un deporte infantil. Pero está preocupación por el niño no está solamente en los aspectos amables, frívolos, de entretenimiento y recreo. Vive, además —y ello es lógico— en el aspecto grave, serio, del tema: en la cultura infantil, en la medicina infantil y en la educación infantil.

(...) Y todo en la vida es una aspiración a formar un tipo de niño cada vez más bueno, más sano, más inteligente. Acaso la razón recóndita, subconsciente, de esto, la hallemos en que la humanidad se ha convencido de que por el camino de los hombres no cabe esperar nada para bien

humano y de que sólo los niños, llenos de pureza y de nobleza, sabrán hacer los que no pudieron hacer sus padres" (Cromos, 1932: 39).

Evidentemente, de la mano de los preceptos educativos modernos, el afecto hacia el niño se constituyó en un argumento común para llamar a las madres a modernizar sus prácticas o respaldar científicamente sus modos de crianza, en aras de asegurar un infante bueno, sano, inteligente y bello. En este llamado, los juguetes adquirieron un lugar especial, toda vez que estaban ligados al despliegue de una acción "natural" y trascendental en la infancia: el juego.

En palabras de Herrera y Buitrago (2010), el discurso acerca del juego contribuyó a que "la educación de lo físico del niño" alcanzara "la fuerza suficiente para ocupar el mismo lugar de las otras educaciones"⁴ y, más aún, para obtener un lugar de principal importancia en tanto se le endilgó la "garantía del mejor y mayor desarrollo infantil" (p. 68).

La importancia del juego y la hiperespecialización del referente de la medicina, hizo de este un discurso apropiado para valorar los límites de lo normal y lo anormal (Herrera y Buitrago, 2010). Así, la relación infancia-juego se constituyó como mecanismo eficaz para desplegar preceptos pedagógicos, morales, médicos y psicológicos en la sociedad, en general, contribuyendo a la configuración de todo un mercado para la atención a la infancia. Jiménez (2008) afirma:

"(...) la niñez, convertida desde cierta perspectiva pediátrica en la edad del juego, defendía su importancia y el ambiente que esta actividad propiciaba para el desarrollo psíquico e intelectual del niño. Los juguetes educativos ayudaban a la nueva mamá en la difícil tarea para que el niño aprendiera los conocimientos que la sociedad cada día mostraba como más complejos. La idea de dejar jugar en la medida adecuada, con los objetos precisos, coadyuvaron en la difusión de la idea del desarrollo de la infancia y de la importancia de disponer de los mejores medios para el aprendizaje y adaptación de los niños al medio ambiente" (p. 175).

El juego operó en el despliegue de consideraciones sobre la crianza, la educación, las necesidades y las posibilidades del infante y, por tanto, en el despliegue de un modo de familia y sociedad. En este sentido, cabe señalar que si bien el afinamiento del sentido educativo del juego justifica que el análisis histórico se

haya circunscrito a la escuela, a las teorías del aprendizaje y a su valor como recurso didáctico escolar, este énfasis ha dejado un vacío en el análisis del papel del juego como productor de una sensibilización y racionalización de la vida cotidiana en la sociedad en general, en tanto portador y difusor de imágenes de infancia cargadas de referentes pedagógicos, psicológicos, médicos y, por ende, de una narrativa moderna, signada por ideas acerca de la educación, el aprendizaje y la formación de los niños en un sentido especializado.

El juego como portador y difusor de una narrativa moderna: el niño libre y feliz

A partir del análisis de publicaciones seriadas —Revista Cromos, Periódico El Tiempo y El Siglo—, que circularon en Colombia, entre los años treinta y cincuenta, se identificaron artículos referidos al tema (juego), noticias, secciones especializadas para la infancia y, también, una importante producción de anuncios publicitarios basados en la imagen del niño que juega. En el conjunto de estas alusiones al juego fue posible entrever imágenes de infancia articuladas a los discursos de la medicina, la psicología, la escuela nueva, la industria, entre otros, que dan cuenta de cómo los modos de ser niño que se legitimaron en el proceso de modernización en Colombia en las décadas de interés, fueron entretejidas en la dicotomía de lo sano y lo enfermo, lo bello y lo feo, lo cómodo y lo incómodo, lo elegante y lo ordinario, los adinerados y los pobres, lo inocente y lo peligroso, la felicidad y la tristeza, lo natural y lo artificial, la piedad y la crueldad, entre otros.

En los años treinta, es notoria la aparición de artículos decididamente orientados a enseñar acerca del valor del juego en la vida de la infancia, a defender la naturaleza infantil y, en ella, a realzar la imagen del niño libre y espontáneo. Así, por ejemplo, en el artículo “Dejemos que jueguen los niños”, publicado en 1931, se evidencia el realce de un modo de ser de la infancia teñida de un discurso naturalista y rousseauiano, es decir pedagógico, pero también médico.

“Los gritos, las risas y las expresiones joviales de los niños llenan ya de algarabía los parques y jardines públicos. Son el saludo más cordial y emocionante de la primavera. Es que ha llegado el momento de los aires puros y libres, dando fin a la reclusión en los hogares modestos, acaso angostos e insaludables; el momento de poder correr a sus anchas en un ejercicio higiénico y fortalecedor de sus miembros, sin el peligro de unos aires fríos traicioneros, que podían ser fatales para su débil constitución.

La llegada de la primavera produce una explosión de alegría en las almas, un desbordamiento de júbilo en los seres... Es la vida lozana y generosa; la lucha por la existencia más fácil, menos ensombrecida por el duro esfuerzo... Para los adultos, para los hombres, los hábitos vivificadores de la primavera son un rejuvenecimiento, un despertar de energías aletargadas por el hosco invierno; para los niños, es la vida libre y plena. El correr a sus anchas por parques y jardines; la alegría del juego, el gozo del sol magnífico y bienhechor, una mayor riqueza de glóbulos rojos, salud, vitalidad” (Cromos, 1931: 8).

Evidentemente, se trataba de un texto escrito para otro contexto, pero tal precisión no se hacía en la revista, quizás en razón de que apuntaba a la referencia de un asunto universal. No tanto a la demostración de “la importancia del juego infantil”, pues se daba por hecho que “todos, padres y preceptores”, sabían de sus grandes virtudes y sus beneficios, sino a la referencia al “niño en el juego”, como ser libre, “que manifiesta con toda libertad; muestra sus sentimientos, sus ansias, su manera de ser, sin reservas ni hipócritas cautelas” (Cromos, 1931:8).

Esta suerte de definición del niño que juega, según lo posibilita y exige su naturaleza —sabia y buena, pero también desordenada— sirvió, tal como se lee en el artículo, a la delimitación de un rasgo de normalidad. Por ello mismo, el juego fue signado como actividad privilegiada para la observación de lo anormal e incluso para diagnosticar el futuro del niño:

“El juego es la acción más natural y espontánea de la infancia, y, por eso mismo, donde ésta muestra sus cualidades y defectos internos. Por eso los pedagogos modernos conceden una importancia trascendental al juego, tanto que se ha dicho que el niño que no juega es una incógnita de la educación.

Por estas y otras muchas razones es por lo que se propugna hoy, siguiendo los dictados de la Pedagogía moderna, que el espíritu de la escuela sea de libertad, pues sin ella, en los niños faltará el desenvolvimiento espontáneo, haciendo con ello inútil toda labor educadora. Por otra parte, todos hemos

observado a los niños en sus libres expresiones, y en ellos hemos podido sorprender rasgos admirables de nobleza y generosidad que reflejaban ya una grandeza de alma incipiente, que había de desenvolverse mediante una labor educadora, y también evidentes señales del fermento de pasiones en desorden. Froebel, al proclamar con Rousseau y Pestalozzi el principio de la Naturaleza, ya puso de manifiesto la profunda significación que tiene el juego en la infancia. En los juegos elegidos espontáneamente por los niños se revela ya su porvenir. "Los juegos de esa edad —dice el fundador del Kindergarten— son los retoños de toda la vida del hombre; pues éste desarrollándose en ellos, revela en los mismos las más íntimas disposiciones de su interior. Toda la vida del hombre, hasta su postrer aliento, toda esta vida serena, sombría, pacífica o turbulenta, activa y fecunda, o inerte y estéril, tiene su origen en esta época del hombre niño" (Cromos, 1931:8).

La referencia a los aportes de pedagogos modernos fue común en los artículos que circularon en el período y, de este modo, frecuente en las exhortaciones que se hacían a los adultos en relación con el juego y la infancia:

"Dejemos, pues, que jueguen los niños; que alegren los parques y jardines con sus risas y sus alegrías, en una expansión franca y cordial. El niño, ante la hermosura de la primavera, con sus aires templados y bondadosos no la exuberancia de la vegetación, cuando todo se despierta en una explosión de vida, feliz y alegre, con el optimismo de la salud física y moral ha de experimentar el goce de una existencia generosa llena de promesas" (Cromos, 1931: 8).

La relación entre estas imágenes de infancia y de niño con el discurso biológico y una pugna civilizatoria fue también objeto de textos publicados en los años treinta, caracterizados, entre otras cosas, por la alusión a autores que desde diferentes perspectivas teóricas reivindicaban el juego como rasgo de la evolución de la especie y la infancia como momento fundamental para desplegar esa actividad humanizadora y civilizatoria:

"Desde el punto de vista biológico y social, 'el juego se nos aparece como un hecho importante que permite clasificar los seres en la jerarquía de las especies', dice M. Brunschwig. Los animales inferiores no juegan. La tendencia al juego en el ser vivo prueba que es capaz de elevarse a ciertas horas por cima de la preocupación material de su existencia. En la especie humana, la aparición del juego marca el paso del estado de barbarie primitiva al estado de civilización. '¿Cuál es —ha dicho Schiller— el fenómeno con que se anuncia en el salvaje la iniciación a la humanidad? Es el amor a la apariencia, la inclinación al adorno y al juego. Mientras la necesidad gobierna y solicita la inauguración queda absolutamente encadenada a la realidad; no se desarrolla hasta que la necesidad no ha

logrado satisfacción completa... El hombre no es completo mientras no juega’.

En la vida del niño es donde el juego tiene principalmente un amplio campo. Cuando el niño juega da rienda suelta a sus aptitudes y revela las disposiciones más íntimas de su alma (...) Muchos pedagogos han comprendido esta importancia de los juegos en la vida de los niños. Montaigne dijo que ‘los juegos de los niños no son tales juegos; es preciso juzgarlos como sus actos más serios’. Froebel, a su vez, afirma que ‘el juego no es una cosa frívola para el niño, sino algo de una profunda significación’. Más recientemente, un filósofo alemán, Carlos Groos, en dos obras voluminosas, trató de poner de relieve el papel natural del juego. Según este autor, el juego sirve a todos los seres para hacer el aprendizaje de vida. Todos los juegos de los animales son premeditaciones de los actos serios de más adelante, pre ejercicios que tienen por objeto preparar al ser joven para su futura existencia. El niño se adiestra asimismo para su carrera futura simulando en sus juegos los actos del hombre. ‘Los juegos que los niños inventan por sí mismos deben considerarse como ejercicios útiles, no sólo al individuo, sino a la especie’. Y llegando hasta el final de su tesis, Groos sostiene la opinión en apariencia paradójica, de que la juventud no es el motivo del juego, sino el juego la razón de ser de la juventud. ‘Los animales —afirma— no juegan porque son jóvenes, sino que les es dada la juventud porque deben jugar’ (Cromos, 1933: 11).

Desde este tipo de alusiones fundamentadas acerca del juego y el niño, en las publicaciones seriadadas se advierte como se reconoció en tal relación una verdad esencial, por la cual en adelante no podría mirarse “como antes se hacía, el amor al juego sólo como la necesidad de distraerse y descansar, gastando el exceso inútil de actividad” (Cromos, 1933: 11).

Esta verdad fue divulgada y soportada en los autores más representativos en el tema pues, de hecho, los nombres a que se hacía referencia en las publicaciones de circulación general eran proponentes de los idearios de la educación moderna y, efectivamente, teóricos obligados en la formación de maestros. Esto ratifica cómo las teorías y discursos especializados sobre el juego, la infancia y la educación infantil circularon rápidamente en la cultura popular. La mención a Froebel, Rousseau, Pestalozzi y Gross en los artículos anteriormente citados son sólo una muestra de los nombres que se aludían en las publicaciones seriadadas para referirse al juego y a la naturaleza infantil.

Lo incontestable del juego como actividad esencial en el desarrollo del niño, entre los años treinta y cincuenta, desde los preceptos de la educación moderna, hizo de la imagen de los niños jugando, un modo específico de

representar el imaginario del niño feliz y, por tanto, de la infancia realizada. De ahí que la imagen fuese empleada para vender productos en nombre de la felicidad y alegría infantil.

La relación entre el juego y la idea de realización infantil fue resaltada también en artículos especializados. Así, por ejemplo, en un texto titulado "La importancia de los Juguetes" (Cromos, 1931: 8), se alude al juego como condición del estado de ánimo e inteligencia del niño, así como de su futuro y triunfo en la vida adulta:

"Los juegos conservan y aumentan la salud del cuerpo y recrean el espíritu de los niños. Es preciso que el niño juegue y se divierta. Ello es una necesidad que no se debe reprimir jamás sino dirigir, metodizar inteligentemente, puesto que se trata de formar un ser inteligente. De los juegos del niño depende muchas más veces de lo que se pudiera creer comúnmente, la carrera y el triunfo del hombre" (p. 8).

Al tiempo que se resaltó la importancia de esta actividad para el desarrollo físico-natural, también se exaltó su importancia para el desarrollo espiritual, por lo que resultó importante indicar sus características y advertir sus riesgos y límites:

"El juego del globo, el del trompo, los saltos a la cuerda, y todas esas diversiones tan inocentes como simpáticas, son preciosos. El baile, las rondas cantadas, apasionan a los chicos de ambos sexos y los inician en la vida social. Cuando los niños están en el campo, todos aquellos ejercicios y juegos deben conservarse. Ellos ayudan las influencias saludables del aire libre y rural.

Mas los juegos no deben servir como pretexto a reuniones infantiles. Bailes, matinés, donde se agrupan los jovencitos, algunos de los cuales tienen una salud incierta, no son muy indicados. Muchas enfermedades se propagan durante esas asambleas en lugares cerrados y estrechos. Si las salas de casa son mal ventiladas, no hagamos reuniones de niños" (Cromos, 1931: 8).

Si bien, la relación entre la infancia y el juego continuó teniendo presencia en las publicaciones seriadas —de diferentes formas—, es importante señalar que entre los años cuarenta y cincuenta se dio un cambio en el tratamiento del tema, pues a diferencia de la divulgación de la importancia del juego —característica de los años treinta—, se afianzó el discurso sobre su utilidad en el conocimiento, tratamiento y corrección del niño. En este sentido, la exhortación a observar y

regular el juego y los materiales para jugar se hicieron comunes. Así, por ejemplo, en un artículo titulado "Vigile los juegos de sus niños" se lee:

"Los juegos de los niños tienen mucha más importancia de la que usted cree. Vigíelos y aprenda a conocer por medio de ellos las inclinaciones de sus pequeños. Si quiere saber qué clase de personita es su niño, qué piensa, a qué le teme, qué cosas no le gustan, lo que lo mortifica o hiere, qué clase de padres cree él tener, en qué ocasiones necesita ser ayudado, sus juegos le darán respuesta a todas estas preguntas. Vigíelo y escúchelo, cuando él crea que está completamente sólo jugando libremente él expresará todos sus pensamientos, buenos o malos, los que no puede expresar en palabras" (El Tiempo, 1947: 14-15).

El valor, no sólo educativo, sino terapéutico del juego fue útil para resaltar que los niños podían sufrir de ansiedades, miedos, traumas y manías. En este sentido, la relación entre el juego y el desarrollo de la personalidad infantil cobró fuerza de la mano de las propuestas del kindergarten y, por ende, de los planteamientos de pedagogos representativos de la época. Desde esta perspectiva, fue común encontrar indicaciones psicológicas a los padres, sobre los comportamientos ante los juegos de sus hijos y sobre las interpretaciones de normalidad y anormalidad que se podían hacer de las actuaciones de los niños:

"Como padre, debe respetar los juegos de sus niños y jamás reírse de ellos. No interrumpa sus juegos innecesariamente. Si un niño es constantemente interrumpido, su capacidad creadora puede volverse nula y convertirse en un niño lleno de estúpida imaginación o en un muchacho francamente malo.

Para ayudarlo a que conozca mejor sus niños damos enseguida una lista de lo que indican los juegos: por ejemplo, dos niños que dicen, vamos a jugar al papá y a la mamá, y empiezan inmediatamente a reñir hasta acabar pegándose están dando una demostración pública de cómo sus padres se tratan en la intimidad.

Otro caso es el de un niño que acostumbre a romper los juguetes de los amiguitos, para el psiquiatra esta clase de niños está intensamente celosa de alguna persona. Cuando un niño no gusta de jugar, averigüe por que procede así; si necesita ser estimulado para que juegue, algo anda mal en él" (El Tiempo, 1947: 14-15).

La idea del juego como objeto de observación y corrección incidió en el reconocimiento de su valor como "puerta a importantes secretos que guardan los

niños en el fondo de sus mentes” (El Tiempo, 1947: 14-15) y los cuales sin mediación podían derivar en problemas de personalidad.

Desde esta perspectiva cobraron fuerza las indicaciones sobre la importancia de los objetos para jugar y sobre las mediaciones que debían hacerse entre el infante y los juguetes. En este sentido se dedicaron artículos a preguntas como: ¿debe usted quitar al niño los juguetes de la boca? o ¿debería obligarse a un niño a renunciar a sus juguetes?

Preguntas frente a las que la respuesta era categórica (no), aludiendo a la necesidad de proveer al niño de juguetes inofensivos, limpios y adecuados para la edad y formas de experimentación pero, también, insinuando las contravenciones que las prohibiciones y renunciaciones podían acarrear en el desarrollo del niño:

“La boca de un bebé es el medio a través del cual empieza a conocer mundo y su propio cuerpo, y es también su primera fuente de sensaciones de placer. No haga que asocie el temor con su afán investigador, regañándolo por llevarse a la boca cosas que no debería, quiteselas tan gentilmente cómo es posible y dele algo inofensivo en lugar de ello. Nunca se debe obligar a un niño a renunciar a algo que le produce placer ya que esto sólo logra aumentar la importancia que le concede e intensifica su idea de que usted no quiere que sea feliz y que por lo tanto no lo ama realmente. Una niña que continúa jugando con muñecas o un niño que se aferra a sus soldados de juguete más de lo que es común probablemente está teniendo problemas en adaptarse a las costumbres de otros niños, y este es el problema del que realmente debe usted encargarse. No prive a un niño de nada que tenga valor para él sin substituirlo por algo mejor” (El Siglo, 1952: 14).

Las indicaciones, cada vez más delimitadas, sobre el juego infantil fueron, indiscutiblemente, una forma de signar maneras adecuadas de crianza y, en ellas, imágenes de la normalidad de la infancia fundamentadas en la psicología. En este sentido el juego como regulación física y mental del mundo infantil constituyó un discurso en el que se configuró, de manera concluyente, la imagen de los niños normales, su desarrollo, necesidades e intereses; las prescripciones sobre el papel que debían tener los padres y las características de los objetos que debían proporcionar de acuerdo al desarrollo de sus hijos:

“El juego enseña al niño a decidir por sí mismo (...) A medida que el niño avanza en su evolución los juegos se van haciendo cada vez más complejos y van requiriendo mayor atención por parte suya.

Después de preocuparse por el aspecto físico, es necesario recordar que existe también el aspecto mental del niño que tantos padres descuidan por considerarlo demasiado pequeño para entender, desfavoreciendo así su normal desarrollo intelectual.

Con juegos tales como los rompecabezas, el niño no sólo tiene que ejercitar su habilidad manual sino también poner en juego su mente; lo mismo sucede con los mecánicos, que además desarrollan la actividad creadora.

La arena es uno de los juegos más recomendables para niños de la primera infancia, pues en él tienen que efectuar movimientos que desarrollan la habilidad manual y también creadora; en igual forma ayudan los juegos con plastilina y arcilla.

La mayoría de los padres descuida los juegos del niño por considerar que ellos pueden entretenerse por sí mismos. Aunque esto no es completamente erróneo. Tampoco puede decirse que es conveniente. Es necesario que de vez en cuando el niño juegue solo, pues así aprende a escoger y decidir por sí mismo; (...) pero no se lo puede dejar jugar siempre solo, pues acabaría por volverse reservado, poco social, en resumen un niño con trastornos de conducta” (Cromos, 1957: 14).

Es importante precisar que la psicologización y medicalización de las alusiones al niño que juega coexistió y afianzó un discurso profundamente sensible acerca de la infancia, de tal modo que la imagen del pequeño inquieto y travieso se vio fortalecida y matizada con expresiones afectuosas. Esta suerte de imagen fue aprovechada de manera especial en la publicidad. Así, por ejemplo, en un anuncio de leche Lactogeno, se aprecia el dibujo de un bebé sonriente, rodeado de juguetes y un texto que dice:

“Sano, robusto y alegre. Huracán es y anda siempre a gatas. Se arrastra por debajo de las camas, mete las narices en todo, revienta este muñeco, rompe aquel espejito, voltea al gato, quiere agarrar la luna... Cada fuga de la cunita es un porrazo; cada intento de subir a cualquier silla, otro. Tranquilo y sonriente, cuando no tiene un chichón muestra un arañazo, y a veces sale de no sé dónde con la carita tiznada como un carbonero. La verdad lisa y llana es que en la casa el dueño absoluto es él, y que todos, sin excepción, terminan por comérselo a besos” (Cromos, 1946: 19).

La somera revisión de imágenes de infancia que subyacen en los discursos acerca del juego, permite evidenciar la configuración de un modo de nombrar e intervenir a los niños y de este manera posibilita plantear la necesidad de

ahondar en la desnaturalización de las características que se atribuyen a los niños, a sus modos de aprender y a las formas genéricas en que, se supone, se relacionan con el conocimiento y el mundo. Comprender el discurso acerca del juego y la infancia como una configuración histórica producida y productora de una lógica moderna en el caso colombiano, coadyuva a contrapuntar los planteamientos que indican que el juego es “la” forma privilegiada de aprendizaje en la infancia, en la escuela y en las diferentes experiencias que se pueden permitirse a los niños en la sociedad. Indiscutiblemente, considerar que el juego constituye un método acorde por naturaleza, es no sólo recusar la trayectoria y las herencias teóricas que carga el discurso acerca del juego, sino también desconocer la infancia como un constructo cultural, que da cuenta de sujetos-niños que se forman, aprenden y se apropian del mundo, no sólo en situaciones de juego y, más aún, en actividades que desafían la infantilización y la naturalización de un modo único y singular de ser de la infancia.

Recibido: 1/12/2014

Aceptado: 8/12/2014

Notas

¹ Este artículo presenta parte de los resultados del proyecto de investigación “Infancia, juegos y juguetes (Colombia 1930-1960): relaciones y tensiones para pensar la educación y lo educativo” (DSI-275-11), inscrito en la línea “Infancia, Cultura y Educación”, del grupo Educación y Cultura Política. Este proyecto fue financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (de Colombia) – CIUP- (2011-2013).

² A propósito de la relación entre historia de la infancia y la historia de los juegos Philippe Ariès (1987), dedicó el capítulo IV de su obra “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen”. A través de la descripción de la infancia de Luis XIII, Ariès señala que en el siglo XVII los mismos juegos y juguetes eran utilizados por los adultos y niños y explica cómo la miniaturización de los objetos cotidianos, fue una actividad con finalidades decorativas apreciada por adultos y los niños. Ello le permite identificar que las muñecas entran muy tarde en la historia de la infancia y plantear, entre otras cuestiones, que estas constituyeron por mucho tiempo, un instrumento peligroso que se relacionaba con el hechicero, permitiendo entrever una representación con un profundo matiz cultural.

³ Julia Varela (1992), al analizar los procesos escolares de socialización y las diferentes pedagogías, señala que para ello, es necesario tener en cuenta que en cada período histórico han sido diferentes las relaciones sociales y las relaciones de poder que inciden en “la organización y definición de los saberes legítimos, así como en la formación de subjetividades específicas” (p. 10). Esta perspectiva le permite identificar “tres períodos históricos distintos en los que se producen, a modo de tendencias, de tipos ideales, tres modelos pedagógicos: las pedagogías disciplinarias que se generalizan a partir del siglo XVIII, las pedagogías correctivas que surgen a principios del siglo XX en conexión con la escuela nueva y la infancia «anormal» y, en fin, las pedagogías psicológicas que están en expansión en la actualidad. Tres modelos pedagógicos que implican diferentes concepciones del espacio y del tiempo, diferentes formas de ejercicio del poder, diferentes formas de conferir un estatuto al saber, y diferentes formas de producción de la subjetividad” (p. 10).

⁴ En el análisis de Herrera y Buitrago (2010), una muestra del fortalecimiento del papel de la educación de lo físico, en el siglo XX en el país, es que en 1936 se incorporaron maestros formados en la

especialidad de la Educación Física a la escuela primaria. Para las investigadoras, la importancia del cultivo del cuerpo en los preceptos modernos de la educación coadyuvaron para que además de la especialidad de la educación física, se dispusieran los tiempos y los espacios escolares para que los infantes recibieran la formación en tal área.

Bibliografía

- ARIÈS, P. (1987) *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Madrid.
- BENJAMIN, W. (1989) *Escritos: la literatura infantil, los niños y los jóvenes*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- CARUSO, M. (2001) "¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la escuela Nueva", en Pineau, P.; Dussel, I.; Caruso, M. (2001) *La escuela como máquina de educar: tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Paidós, Buenos Aires.
- CLAPARÈDE, E. (2007) [1931] *La educación funcional*, Biblioteca Nueva, Madrid.
- HERRERA, X. y BUITRAGO, B. (2010) "Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX" en *Pedagogía y Saberes*, 33, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- JIMÉNEZ, A. (2008) "Historia de la infancia en Colombia: crianza, juego y Socialización, 1968-1984" en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 35, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.
- MONTESSORI, M. (1937) *El niño el secreto de la infancia*, Araluce, Barcelona.
- VARELA, J. (1992) "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: Del individualismo al narcisismo" en *Revista de Educación*, 298, Centro de Publicaciones Ministerio de Educación y Ciencia de España, Madrid.

Publicaciones Seriadadas

- Revista Cromos. Bogotá, 1930-1950.
Periódico El Tiempo. Bogotá, 1930-1950.
El Siglo, Bogotá 1930-1950.

Etnografía con niños y niñas: oportunidades educativas para investigadores

Ethnography with children: educational opportunities for researchers

*Diana Milstein**

Resumen

Escribir acerca de Etnografía con niños y niñas presenta una doble complejidad conceptual. Necesitamos exponer a qué nos referimos cuando decimos "Etnografía con" y una explicación de un modo de ver a los niños y a las niñas, como quienes pueden hacer una contribución relevante a la comprensión de nuestros mundos sociales y culturales. Para entender algunos de los aspectos relevantes de esta contribución, propongo pensar la Etnografía con niños y niñas como un proceso educativo para investigadores. De ahí que en este artículo, en lugar de poner el foco en los niños y las niñas como aprendices, lo pondremos en los investigadores para preguntarnos sobre las oportunidades y posibilidades que abre la Etnografía con niños y niñas, para que esos adultos aprendan. Para ello, comienzo presentando de manera breve en qué consiste la Etnografía a la que me refiero y cuál es el sentido que le otorgo al término "con". A continuación desarrollo brevemente mi visión de los niños y las niñas como colaboradores en la investigación etnográfica. Luego, utilizando dos ejemplos, muestro la capacidad que tiene el trabajo etnográfico con niños y niñas para crear posibilidades de aprendizaje para los adultos.

Palabras Clave: Etnografía con niños y niñas; investigación educativa; comprensión.

Abstract

Writing about Ethnography with children presents a double conceptual complexity. We need to expose what we mean when we say "Ethnography with" and an account of a way to see the Childs, like those that can make a significant contribution to understanding our social and cultural worlds. To understand some of the important aspects of this contribution, I propose think Ethnography with children as an educational process for researchers. In that sense, in this article, instead of putting the focus on children as learners, we are going to think about researchers seeking about the opportunities and possibilities opened by Ethnography with children, for those adults to learn. To do this, start presenting briefly what the 'Ethnography whit' and what is the sense that awarded him the term "with". Then, I develop my vision of children as partners in ethnographic research. Finally, using two examples, I show the ability of the ethnographic work with children to create learning opportunities for adults.

Key words: Ethnography with children; educational research; comprehension.

*Magister en Antropología Social (Universidad Nacional de Misiones) y Doctora en Antropología Social (Universidad de Brasilia). Profesora e investigadora del Departamento de Ciencias de la Salud de la Universidad Nacional de La Matanza e investigadora adscripta del Centro de Antropología Social del IDES. E-mail: diana_mils@yahoo.com.ar

La Etnografía: un enfoque en investigación social y cultural

No hace mucho tiempo, durante el inicio de un curso que dicté sobre la escritura en la investigación etnográfica, uno de los asistentes expresó la motivación que lo llevó a participar diciendo: "lo que más me gusta de la Etnografía me parece que es que tiene claro el punto de partida, pero no el de llegada". Si bien advertí que ninguna investigación tenía claro el punto de llegada, entendí que el comentario hacía referencia a un rasgo de incertidumbre sostenida y buscada, en la investigación etnográfica. Ese comentario ponderaba la relevancia de las preguntas por encima de las hipótesis que, como respuestas anticipadas, están siempre bajo sospecha de ser posibles distorsiones. Los etnógrafos tenemos que estar atentos para impedir que el impulso de las respuestas se nos imponga como guía antes que el de las preguntas, y ese riesgo existe porque las respuestas nos dan la tranquilidad de las certezas, mientras que las preguntas nos brindan el beneficio de la incertidumbre. El mundo de las certezas nos atraviesa como un modo de hacer las cosas y la investigación es un mundo de preguntas repleto de incertidumbres. No sólo el de la etnografía, el de cualquier investigación. Entonces, ¿cuál es la peculiaridad de la pregunta que nos hacemos los etnógrafos? Que se trata de una pregunta por la alteridad. La alteridad es una constante de la Antropología¹ vinculada al reconocimiento de prejuicios etnocéntricos. Los grupos tienden a valorarse y distinguirse a sí mismos de Otros a partir de creencias, patrones, reglas, valores propios que utilizan como si tuvieran un valor universal. Centrados en estos supuestos que operan muchas veces como predisposiciones, construyen identidades e imaginarios colectivos que los cohesionan como grupo y estimulan la propensión a considerar sus valores como superiores a los de los Otros. Las formas del etnocentrismo, así como de otros prejuicios de funcionamiento similar –generocentrismo, adultocentrismo, etc.- se construyen a través de prácticas y discursos a lo largo de la historia. Tanto la variación diacrónica como la sincrónica deben ser especialmente atendidas cuando desarrollamos una investigación etnográfica, no sólo para entendernos con nuestros interlocutores – denominados nativos en la jerga antropológica- sino y, sobre todo, para entendernos con nosotros mismos.

En Etnografía problematizamos fenómenos sociales vividos por grupos e individuos que caracterizamos como Otros. Ahora bien, el pensamiento occidental, en el que se gestó y desarrolló la Etnografía y en el que aprendimos los etnógrafos, se basa en una lógica binaria; ésta produjo pares en oposición, que construyeron dicotomías, que aprehendimos como existentes y dados, como propios de la naturaleza. Estas dicotomías tales como hombre/mujer, hombre/animal, indio /blanco, adulto/niño, están incorporadas a nuestras formas de percibir, sentir, hablar, leer, actuar y pensar, y por eso siempre están presentes de una manera difusa, casi imperceptible, conformando/constituyendo nuestros modos de plantear los problemas de investigación. Los etnógrafos necesitamos estar atentos y controlar el funcionamiento de estas dicotomías que constituyen los prejuicios etnocéntricos y distorsionan nuestros planteos, desde el momento que formulamos la primera versión argumentada y fundamentada de la pregunta de investigación porque ésta, está atravesada por una preocupación por la alteridad.

Los etnógrafos nos acercamos a lugares en donde suponemos que vamos a poder compartir algo de la vida con esos Otros. Vamos y nos insertamos en la vida de los Otros, así sea que esa vida transcurra en nuestro propio lugar de trabajo o nuestro barrio, o en un lugar ajeno a nuestra cotidianeidad. Esta modalidad de ir y meterse con los otros en sus vidas la denominamos trabajo de campo e incluye una variedad siempre abierta de formas de observar participando, participar conversando, escuchando, mirando, caminando y una variedad de formas de llevar un registro de estas actividades. Esta modalidad guarda relación con la importancia de estudiar de primera mano y documentar lo que la gente hace, dice y dice que hace en contextos particulares en los que llevamos adelante nuestro trabajo de campo para definir nuestros interrogantes, construir los problemas de investigación y alcanzar el propósito de comprensión de algún fenómeno social y cultural. Estudiar de primera mano significa que los investigadores nos vinculamos con lugares, sujetos y objetos y desarrollamos una observación sistemática de todo lo que acontece en las situaciones en que participamos y desde esa posición registramos, anotamos, documentamos la vida cotidiana. Estudiar de primera mano también significa que en ese "estar ahí" con los Otros, producimos

conocimiento antropológico en tanto éste es el resultado del trabajo empírico y analítico derivado de la colaboración del etnógrafo con los interlocutores de los grupos, las comunidades, las organizaciones e instituciones con quienes trabaja. Esto nos permite incorporar las perspectivas de los actores involucrados en las vidas cotidianas que compartimos y así entender sus interpretaciones que son parte constitutiva de las realidades que nos interesa conocer, entender y describir. Las descripciones etnográficas son informes narrativos e interpretativos con datos organizados como evidencias que especifican aquello que es necesario conocer para que los acontecimientos se tornen inteligibles.

Un trabajo etnográfico consiste en un proceso de exploración, estudio y descripción comprensiva de fenómenos sociales y culturales de uno o más investigadores con sujetos para producir conocimientos nuevos; un modo de aprehender la alteridad para acceder a construir preguntas sobre aspectos de la sociedad y la cultura que pueden dar lugar a actuar sobre los discursos y las prácticas. De ahí que siempre incluye poner en discusión el lugar que ocupan los interlocutores en las investigaciones etnográficas en el trabajo de campo, en el trabajo analítico y en el de producción y comunicación del saber elaborado. Y siempre incluye también poner en discusión la posición del etnógrafo. Los lugares y las posiciones definen relaciones y a su vez, se definen dentro del ámbito de las relaciones que entablamos. En el caso de la Etnografía que estoy proponiendo, procuramos que sean de mutuo consentimiento, colaborativas, de beneficio recíproco.

En el caso de las investigaciones en las que practicamos Etnografía en colaboración², incluye un conjunto de tareas compartidas: co-formulación de preguntas de investigación, trabajo de campo en colaboración y co-autoría. Etnografía en colaboración supone la posibilidad cierta de construir datos e interpretaciones incorporando herramientas conceptuales y modos reflexivos de análisis tanto para los interlocutores como para los investigadores. Es una invitación a que la construcción de conocimiento que siempre producimos los etnógrafos en y con el campo, la realicemos de manera explícita y convenida con nuestros interlocutores-colaboradores.

Acerca de los niños y las niñas: contra las predisposiciones adultocéntricas

Los etnógrafos han sido comparados con aprendices porque el proceso de investigación incluye inexorablemente alguna forma de socialización del investigador que requiere aprender modos de comunicación e interacción, reglas de comportamiento, normas de uso del espacio y el tiempo, etc. A diferencia de otros procesos socializadores, el etnógrafo busca, desea y espera experimentar esa socialización, hacer un seguimiento con control de la misma, porque este proceso le va a permitir encontrar claves de sus posibles descubrimientos. Como cualquier niño o niña deseosos por aprender, los etnógrafos nos interesamos por todo aquello que consideramos, sospechamos que nos informa y nos despierta curiosidad y utilizamos sus mismos métodos -mirar, escuchar, tocar, preguntar, observar, probar, etc.- y tratamos de estar muy atentos para advertir lo que no sabemos, no entendemos o contrasta con lo que ya sabemos.

Esta similitud nos da una primera pista para acercarnos a la noción de niños y niñas como colaboradores en investigaciones etnográficas. ¿Qué nos vuelve equiparables a los niños y los etnógrafos con respecto a la capacidad para investigar etnográficamente nuestros entornos sociales y culturales? ¿Qué nos distancia en cuanto a esta capacidad? Antes de dar respuestas a estos interrogantes, aclaro que me refiero a niños mayores de 10 años con quienes he realizado etnografía en colaboración. Esto no significa que mis argumentos no puedan ser útiles para pensar a niños menores de esa edad, pero en este caso no hago alusión a ellos.

Nos equipara desconocer una gran parte de lo que sucede a nuestro alrededor, de lo que hacen y piensan las personas que comparten nuestra vida cotidiana; estar interesados por conocer lo que ignoramos y aproximarnos a esas personas; tratar de entender el medio social en el que desarrollamos nuestras actividades cotidianas; preguntarnos por lo que sucede y no encontrar respuestas; desconcertarnos ante situaciones y actitudes que no sorprenden a la mayor parte de la gente que vive esa cotidianeidad; producir interpretaciones acerca de las

vivencias; utilizar nuestros lenguajes y, sobre todo, el lenguaje verbal para organizar y comunicar esas interpretaciones; contar con cierto grado de autonomía para actuar, pensar y sentir.

Nos distancia el hecho que los etnógrafos decidimos acercarnos a un mundo cotidiano que desconocemos o hacemos esfuerzos por producir en nosotros el distanciamiento o desfamiliarización de un mundo social y cultural próximo; hacernos preguntas como parte de problemas de investigación que se encuadran en temas relativos a tradiciones disciplinares; ser considerados jóvenes o adultos por edad y generación, estudiar y entrenarnos para desempeñarnos como investigadores.

Este modo de pensar lo que nos asemeja y nos diferencia en cuanto a posiciones frente al mundo que nos rodea y acciones que llevamos adelante los investigadores que realizamos etnografía y los niños, resulta útil para comprender las posibilidades que presenta incorporar a estos últimos como colaboradores. Asimismo lo propongo como un punto de partida para sortear la dicotomía adulto-niño, incorporada a nuestra cosmovisión, que presupone una desigualdad "natural" de los niños. Porque la oposición adulto –niño acepta una división entre niño asociado a la naturaleza, a la irracionalidad, a la pasividad, al juego, a lo doméstico, y adulto relacionado con la cultura, la racionalidad, la actividad, el trabajo y lo público (Prout, 2005, Muller, 2012).

La categoría niñez así como la adjetivación infantil, históricamente tal como ha sido construida en las sociedades occidentales, permite constatar que las dimensiones físicas de los niños han operado como marca distintiva que se extiende hacia atributos de minoridad en lo cognitivo, social y afectivo y da como resultado una caracterización de los niños como seres carentes, incapaces, deficitarios, dependientes por su propia condición biológica y ontológica. Asimismo esta forma de concebir la niñez incluye la exacerbación de los rasgos que homogeneizan a los niños como grupo social y la invisibilización de aquello que la heterogeneizan: clases sociales, edades, generaciones, nacionalidades, etnias, religiones, etc. Se produce así un conjunto social cuyo rasgo identitario es la evidencia biológica, física y ontológica de su poco desarrollo, de la cual deriva su condición social como sujeto

dependiente, carente e incompetente. Esta naturalización de los niños como seres con escaso desarrollo de capacidades, de competencias, ha llevado a considerarlos como individuos necesitados de acciones socializadoras por parte de quienes cuentan con las competencias y las capacidades para ello. De ahí que algunas tradiciones dentro de la Sociología, la Antropología, la Historia, la Psicología y la Educación³ han desarrollado la idea de agentes socializadores provocando una distorsión en la comprensión de la relación social con los niños. Efectivamente los niños son socializados, pero ese aspecto del proceso vivencial y experiencial no debe ocultar, que los niños al mismo tiempo se socializan. El *se* indica lo que hacen consigo mismos y desde sí mismos. Como veremos más adelante, uno de los aspectos que sobresalen cuando los etnógrafos contamos con niños colaboradores en nuestras investigaciones es que aprendemos al compartir cómo se socializan y cómo nos socializan a los adultos/investigadores.

La dicotomía niño-adulto que, como señalamos más arriba está asociada a otras como hombre-mujer, indio-blanco, negro-blanco, opera como prejuicio en las relaciones que establecemos con el mundo social y produce distorsiones en nuestros modos de percibir, actuar y entender en la medida que no logramos advertir cómo la hemos aceptado irreflexivamente.

En particular, en la Antropología, las descripciones etnográficas han incluido niños y niñas como nativos pero eso no implicó que tuvieran el mismo *status* que los adultos nativos. Fueron muy pocas las etnografías que antes de los años 90 incluyeron a niños y niñas entre las perspectivas de actores con las que los investigadores elaboraron sus interpretaciones⁴, pero esta mención no invalida que “podemos afirmar, sin duda, que la vida cultural y social de los niños tuvo una participación casi irrelevante en la construcción del saber antropológico a los lados de los primeros 100 años de existencia de la Antropología como disciplina científica” (Nunes, 2003: 31). Hacia finales de los años 80 y principios del 90 del siglo pasado, se produjo un movimiento radical que puso en cuestión el conjunto de presupuestos equivocados desde los que se había pensado la infancia⁵. Las investigaciones que provocaron estos cuestionamientos impactaron en temas centrales de la Antropología y en los debates sobre niñez e infancia. En estos debates un

aporte particularmente relevante se vincula a las variadas etnografías que han desarrollado argumentos consistentes que muestran

“a los niños y las niñas como sujetos sociales con posiciones en la estructura social de acuerdo al entrecruzamiento de variables de clase, etnia, raza, género, nacionalidad, edad y generación. Un aspecto fundamental de sus identidades como niños y niñas se constituye en su relación con I@s adult@s. Se les reconoce, al igual que a todos los demás actores sociales, capacidad de agenciamiento y autonomía relativa, lo cual incluye capacidad de reflexión e interpretación y de cambiar e influir en los eventos y situaciones de la vida en que participan” (Milstein, 2011: 223).

Esta visión sobre los niños asume la necesidad de un trabajo constante y profundo contra las variadas formas que adopta la distorsión adultocéntrica que no sólo desfigura y altera la percepción de los adultos sobre los niños, sino también de fenómenos de la vida social, llegando a volverse invisibles como producto de esta distorsión.

Trabajando en equipo con niños

Durante el tiempo que desarrollamos una investigación etnográfica, los investigadores dedicamos un período importante de trabajo a mirar y escuchar para aprender. Tratamos de estar muy atentos porque sabemos que nuestras percepciones están entrenadas para realizar selecciones y ordenamientos que no advertimos. Para contrarrestar este modo de aproximación y conocimiento, conversamos con las personas que comparten y compartieron momentos y lugares con nosotros e intentar ver a través de sus ojos y escuchar a través de sus oídos. Trabajar en equipo con colaboradores nativos amplía las oportunidades para que podamos ver, escuchar y entender más ajustadamente lo que sucede. Pero estas oportunidades debemos buscarlas y trabajarlas en nosotros para que resulten situaciones de aprendizaje. Luego de presentar muy brevemente un equipo de investigación con colaboración de un grupo de niños, el proyecto que nos propusimos desarrollar, el modo de trabajo y dos ejemplos de situaciones que ofrecen elementos para pensar oportunidades de aprendizaje para los adultos.

Entre los años 2010 y 2012 dirigí un equipo de investigación conformado por dos profesoras con quienes trabajaba en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Comahue -Carmen y María Teresa-, un becario - Jesús- y una estudiante de grado -Silvina-. Después del cuarto mes de trabajo de campo en el barrio seleccionado para ello, incorporamos al equipo a nueve pobladores del barrio, alumnos y alumnas de 4to, 6to y 7mo grado de escuelas primarias del mismo barrio -Pedro, Nico, Yony, Yon, Elías, Marcos, Fernanda, Ruth y Viole⁶- quienes realizaron con nosotros trabajo de campo y de escritura. El proyecto se proponía estudiar algunos de los factores substanciales del proceso novedoso de desestructuración que sufrieron las escuelas de esas áreas urbanas, para entender sus transformaciones en el orden de las relaciones laborales, políticas, de enseñanza y aprendizaje, de vínculos con los lugares donde están emplazadas, con la gente y con las instituciones locales, provinciales y nacionales. Seleccionamos un barrio y dos escuelas de la zona Oeste de la ciudad, que se había poblado desde los años 90. El barrio se llama Toma Norte, está situado en el noroeste de la ciudad, en una zona típica de ondulación y elevación de terreno de tierra arcillosa, áridas y con poca vegetación. Era un área que se consideraba no apta para ser urbanizada -se la considera de alto riesgo para el paso de tendidos de redes de gas de alta presión y de electricidad y no tiene agua-, pero se pobló de todas maneras con grupos de personas más o menos organizados que tomaron terrenos fiscales y unos pocos planes de vivienda organizados por el gobierno provincial. Actualmente la zona Oeste que incluye Toma Norte es el área de la ciudad más densamente poblada, residen alrededor de 100.000 habitantes, más de un tercio de la población de la ciudad.

Con los niños nos interesaba entender su participación y la de los familiares y los significados y valoraciones que los vecinos adultos, jóvenes y niños le otorgaban a las escuelas en la vida barrial. El trabajo de investigación con este grupo de niños se desarrolló entre junio y diciembre de 2010 y marzo y octubre de 2011.

“Nos encontrábamos una o dos veces por semana durante un periodo de dos o tres horas en que realizábamos conversaciones grupales, sentados alrededor de una mesa del comedor mientras tomábamos mate, alguna

gaseosa y comíamos galletitas que siempre llevábamos nosotros. Luego, recorríamos calles, visitábamos casas, plazas, la cancha de fútbol, subíamos y bajábamos bardas, participábamos de festejos barriales, entre otras propuestas que, en su mayoría, surgían de los chicos y las chicas. En todos esos recorridos, desde el comienzo, los niños incorporaron el uso del grabador, la cámara de fotos y un cuaderno en el que solían tomar notas de las conversaciones que manteníamos entre nosotros y con los vecinos. Caminar, observar y entrevistar a otros niños y vecinos del lugar, fueron las actividades que nos permitieron conocer cómo percibían los chicos el lugar y lo que pensaban los vecinos acerca del barrio y la escuela en la que estábamos trabajando. Con ellos trabajamos en la formulación de interrogantes, en actividades de campo y análisis de los documentos de campo (registros escritos, grabados, fotografías). Como un resultado de la tarea de investigación del equipo investigador de niños y adultos, editamos en conjunto una publicación de un libro ilustrado que circuló en el barrio y en la escuela con el nombre *'Grupo conociendo Toma Norte'*. La primera actividad de este proceso de edición consistió en observar y comentar en grupo las fotografías que habíamos tomado durante los paseos, recorridos, visitas, reuniones, etc. Esta actividad se completó con una primera selección que sirvió como punto de partida para agrupar, y ese agrupamiento dio origen a las 4 secciones que constituyeron el libro: *'El grupo comienza su leyenda'*, *'Aprendiendo'*, *'Lugares'* y *'Planos'*. Cada sección presenta fotos y/o dibujos con comentarios breves manuscritos. El libro fue confeccionado artesanalmente en hojas de cartón de 30 x 30 cm. unidas por un hilo blanco de cordón. Tiene 24 páginas y por sus dimensiones y características, los niños lo denominaron 'libraco', libro grandote" (Milstein, Jaramillo y Pujó, 6: 2011)

Un escenario: el Comedor

El lugar de encuentro y trabajo lo dispusieron los chicos y era el Comedor Comunitario al que concurrían diariamente a comer cuando ya caía la tarde. Nuestra idea era desarrollar las actividades con el grupo de niños en una de las escuelas fuera del horario escolar. No fue posible porque la escuela se cerraba y quedaba bajo custodia cuando finalizaba el horario de clases. El Comedor Comunitario tenía un salón amplio donde los chicos decían que *se hacía de todo*. Nosotros de a poco fuimos descubriendo en qué consistía ese *se hace de todo*, había que aprender a mirar y a escuchar para entender qué incluía el *todo*. Las primeras veces íbamos al Comedor sin preguntarnos mucho acerca de lo que allí se hacía. La comunicación de los chicos fue para nosotros clara y el *todo* incluía nuestra actividad. Para la parte del equipo conformado por los adultos, la posibilidad que nos habían abierto los chicos de tener un lugar allí para trabajar era formidable porque daba una inserción inmediata en el barrio que fue una especie de regalo inesperado. Para el grupo de chicos ir al Comedor no era

extraordinario ni particular, pero estar con nosotros allí, era diferente. Sin embargo nosotros no descubrimos esa diferencia hasta un tiempo después.

El funcionamiento de ese Comedor estaba organizado por un hombre joven que también lideraba una Liga de Fútbol de la zona y que junto con otro hombre llevaban a cabo la organización de la adquisición de alimentos que cocinaban él con algunas mujeres. Todos tenían vínculos de diverso tipo con el Municipio, con organizaciones políticas y religiosas y conseguían aportes para el Comedor de, al menos, algunos supermercados y de la propia Municipalidad. Las mujeres y uno de los varones servían comida para alrededor de 40 o 50 chicos y chicas del barrio. Estos chicos además de cenar y tomar la merienda allí, participaban de actividades, principalmente los campeonatos de fútbol, pero también algunos concurrían a la iglesia dominical. En el mismo Comedor también funcionaban clases de apoyo, venta y distribución de ropa usada, clases de gimnasia, se festejaban algunos aniversarios de personas vinculadas con quienes organizaban en el comedor cumpleaños, bautismos, etc. El lugar donde funcionaba el Comedor era amplio. Además del espacio donde se cocinaba con mesadas largas y equipado, había un salón donde se organizaban las mesas, algunas con caballetes, y se disponían los bancos. En un pequeño apartado había una mesa, una computadora y estantes. Y detrás había un espacio abierto. Las reuniones del grupo de investigadores siempre se realizaban en momentos en que el Comedor no era utilizado para otra actividad. Mirado de este modo parecía que habíamos comprendido perfectamente el tipo de lugar que era el Comedor, el modo que se usaba y el lugar que nosotros teníamos allí. Sin embargo, algo no habíamos sabido mirar los adultos “extranjeros”.

Cuando los chicos seleccionaron las fotos para el “libraco” que condensaba la experiencia del primer período de trabajo de investigación con ellos, eligieron esta foto (**Figura I**) para iniciar la primera sección del libro. La edificación

Figura I



representada es la fachada del Comedor Comunitario, el que va caminando de espaldas es uno de los chicos del grupo y la leyenda la escribió también uno de los chicos. Esta imagen con esta leyenda instaló otra funcionalidad a este lugar: "donde realizamos nuestro trabajo". En este Comedor trabajan los chicos y el trabajo, como narra el libro a través de sus secciones, no consiste ni en cocinar y comer, ni en hacer gimnasia, ni en aprender religión. Es una actividad diferente que está vinculada a la "leyenda" de este grupo -siguiendo el nombre que le pusieron a la primera sección- a cómo cuentan la breve historia de su existencia.

El Comedor quedó identificado como lugar de trabajo de un grupo de investigadores de la Universidad y de la escuela primaria, adultos y niños que leían, debatían, entrevistaban, fotografiaban, contaban, escribían, dibujaban y sobre todo, tenían una historia colectiva para contar sobre su propia existencia en el lugar donde vivían. En el *todo* la perspectiva de estos niños privilegió una actividad inédita que fue el resultado de un trabajo compartido pero que los adultos no pudimos entender hasta que los chicos armaron esa imagen, esa escena en ese escenario, síntesis de lo que ellos habían aprendido y pudieron enseñar.

Otro escenario: la escuela

Cohherentemente con la decisión de no utilizar la escuela como espacio de reunión del grupo de investigadores, los chicos del equipo no relataban en las escuelas lo que hacíamos con el grupo de investigación aunque compartían con sus familias, vecinos, pares y otras instituciones barriales. A la vez, cuando los adultos investigadores contábamos nuestro trabajo con los niños y las niñas a docentes en las escuelas, éramos respetuosamente escuchados pero no impactaba, más allá de la admiración que despertaba entre algunas maestras. Por otra parte, la escuela como tema para el estudio investigativo de los niños y las niñas ingresaba escasamente entre las temáticas de interés. Esta poca relevancia otorgada a la escuela como parte de las vidas de los niños y las niñas, tal como expusimos en el Informe Final de Investigación, fue un hallazgo que nos permitió problematizar las distancias que también los adultos -familiares, docentes y porteros/as- advertían con relación a las familias que envían a sus hijos e hijas a las escuelas y comprender algunos

significados y valoraciones que los actores de la vida social le otorgan al proceso de transformación de las escuelas (Milstein y otros, 2012: 10)

Un encuentro en la entrada de una de las escuelas primarias con un grupo de varones de ambas escuelas aportó modos de mirar y escuchar notables para nuestro aprendizaje.

Una mañana del mes de marzo de 2011, nos encontramos María Teresa y yo con Marcos y Nico en la puerta de una de estas escuelas. Las clases oficialmente habían comenzado cuatro días antes de nuestro encuentro pero en la escuela aun no, porque las condiciones edilicias no lo permitían. Docentes, directivos y auxiliares de servicio iban diariamente y yo fui con otra investigadora por la mañana. Apoyados en el portón y prácticamente cubriendo el ingreso estaban Marcos, Nico y sus dos amigos apoyados en bicicletas. Marcos nos vio de lejos y dijo en un tono bien alto de voz: *-Hola dire!!-* por directora. Teresa se detuvo, lo miró sonriendo y Marcos se acercó corriendo. Nos saludamos muy cariñosamente los cuatro y sin parar de reír -supongo que todos por la confusión que había tenido Marcos-. Los otros dos niños miraban un poco extrañados la escena, uno de ellos tenía una pelota de futbol bajo el brazo:

“Los seis ya estábamos acomodados en el portón y uno de los chicos que no conocíamos dijo mirando a Teresa: *- eh! les pedimos a las maestras y no nos dejan jugar al futbol ahí, en el patio, no nos dejan entrar a la escuela.* Teresa miró, tal vez un poco confundida porque daba la impresión que este chico se quedó con la idea que ella era la Directora. Yo le pregunté: *-¿por qué no los dejan entrar a jugar?* El otro chico respondió que era porque no había clases y las maestras decían que no se puede. Marcos agregó: *-dejan entrar a jugar a los grandes que son cualquiera, y ahora no nos dejan a nosotros.*

Continuaron pidiéndonos que los dejáramos ingresar a la escuela para jugar a la pelota con palabras y con gestos muy expresivos incluyendo unir las manos como un ruego. Teresa y yo cruzamos miradas de desconcierto entre nosotras. Ninguna de las dos entendía lo que sucedía, ni las razones por las que no los dejaban jugar a la pelota a estos cuatro chicos. El portón de la escuela estaba abierto y al ingresar se puede directamente ir al patio que utilizaban habitualmente para jugar a la pelota, sin entrar al edificio de la escuela, por lo tanto podíamos ver que no había gente allí.

Teresa: *no podemos dejarlos, nosotras no somos de la escuela.*

Marcos respondió: *¿y qué hacen acá?*

Teresa: *estamos trabajando.*

Marcos: *¿y qué hacen trabajando en la escuela? Si ustedes no son de la escuela*

Teresa: *y nosotros también venimos a la escuela a trabajar con las maestras como cuando trabajamos con ustedes en el comedor, pero vos sabes que somos de la universidad.*

Nico quejándose: *es que en esta escuela nunca hay clases y qué quieren que hagamos. Venimos a jugar a la pelota y no nos dejan.*

Marcos: *y mejor que no tengas, ¿para qué querés clases?*

Nico: *yo quiero porque estoy en séptimo y si no me va ir mal en la secundaria porque acá no se aprende, porque no hay clases. Mi papá me quiere cambiar a otra escuela y yo no quiero.*

Diana: *y claro, vos estas en séptimo ya*

Nico: *yo tengo mis amigos pero acá "no se aprende una garcha"... "(Nota de campo 3/5/11).*

La conversación acabó cuando uno de los amigos propuso "*¡che! vamos a la otra escuela y nos metemos a jugar, total todavía falta para el recreo y no hay nadie!*". Hubo un rápido intercambio entre ellos mientras se iban y nos saludaban. Marcos y Nico con un beso y los otros dos con un '*chau*' desde lejos. Esta conversación sobre el ingreso al patio de la escuela duró unos 10 minutos.

Estos niños habían ido a la escuela en el horario en que habitualmente tenían clases para hacer algo allí. Algo que les gusta y que se hace en la escuela: jugar futbol. No ingresaron directamente al patio a jugar, como se hace en una plaza o en la canchita de futbol del barrio, sino que pidieron permiso. Como no les fue concedido por algunas maestras, esperaron a la autoridad, la directora, para solicitar ese permiso. Nuestra llegada y la confusión de una de nosotras con la directora aceleraron el entusiasmo por jugar futbol. Buscaron diversas maneras habladas y gesticuladas para que les permitiéramos el acceso al patio y al no lograrlo tomaron otra opción: ingresar por el muro al patio de la escuela de al lado donde no había adultos –custodios- que pudieran impedirlo.

¿Cómo sucedió que estando el portón abierto y a unos pocos pasos del patio los cuatro chicos no ingresaron? ¿Qué sucedió con nosotras que inclusive desconcertadas, funcionamos como barrera entre la escuela y la calle? ¿Qué miramos y qué escuchamos las investigadoras?

En la nota de campo escribimos que no entendíamos por qué no podían jugar futbol en el patio y tampoco las razones por las que no habían ingresado directamente, ya que en el patio no había nadie. Pero había gente. Nosotras dos funcionamos allí corroborando que en el patio de esa escuela ellos no podían jugar

fútbol, validando que el patio de la escuela era un lugar no permitido. Los chicos se dirigieron a nosotras pidiendo permiso, primero por una confusión, pero luego, sabiendo que no éramos maestras de esa escuela, nos otorgaron autoridad y con muchos argumentos razonables y bien comunicados, nos solicitaron el permiso. Ese patio vacío de gente donde los chicos querían jugar a la pelota estaba lleno de reglas que los chicos y nosotras pusimos en acción, sin que ninguna autoridad escolar lo indicara. Con malestar nosotras marcamos la frontera de lo no permitido, reproducimos el esquema de relaciones entre iguales y superiores, confirmamos el sentido de ese patio como espacio simbólico escolar. Es decir, como concreción de una trama de relaciones sociales constituidas para realizar ciertas y determinadas prácticas escolares, que incluyen una distribución preestablecida de acciones diferenciadas conforme a la posición que las personas ocupan en el interior de esas relaciones (Milstein y Mendes, 1999: 123).

En esta escena los dos niños que investigaban con nosotras nos colocaron en un dilema relativo a nuestra pertenencia a la escuela: ¿éramos o no éramos de la escuela?, ¿trabajábamos o no en la escuela? Para ellos definir nuestra pertenencia tenía un fin práctico. Si no trabajábamos en la escuela pero éramos adultas y nos otorgaban autoridad, estábamos en condiciones de darles el permiso para entrar al patio y jugar al fútbol.

Para nosotras en ese momento el dilema fue otro. No éramos maestras de esa escuela pero nos comportamos según las reglas de uso de los espacios escolares. El uso de los espacios de las escuelas, aun cuando impliquen alguna negociación, está siempre mediado por la presencia directa o indirecta de la autoridad escolar. Nosotras escuchamos los argumentos de los niños cargados de juicios críticos y fundamentados hacia la escuela y las maestras: no se aprende, nunca hay clases, dejan jugar a cualquiera pero no a los chicos de la escuela. Sin embargo, no pudimos cambiar el sentido del orden establecido y hecho cuerpo en nosotras que, vale la pena recordar, somos maestras y habíamos trabajado como maestras en escuelas de ciudades cercanas. Así fue como, al encontrarnos en la puerta de la escuela, de manera imprevista, con dos niños que habían integrado el

equipo de investigación, ninguna de las dos pudimos contrarrestar nuestra predisposición a actuar como adultas obedientes custodios del espacio escolar.

Ambos ejemplos nos permiten ver cómo lo que hacemos las personas en los espacios que compartimos, los modos que los ocupamos, las acciones que desplegamos, las interacciones entre nosotros y con los objetos, ponen en juego las reglas de uso aprendidas junto con las posibilidades de jugar con las mismas.

Oportunidades de aprendizaje

Lave y Wenger (1991) nos han llamado la atención sobre las dificultades que genera pensar el aprendizaje como un concepto general desvinculado de la situación en la que ese aprendizaje es incorporado y utilizado. Entender el aprendizaje en términos situacionales implica enfatizar una comprensión integral en la que el conocer y el aprender están vinculados, el significado es negociado y agentes, actividad y mundo social se constituyen mutuamente. En este sentido, el etnógrafo es aprendiz siempre. Si se relaciona con otros es porque esos otros tienen un saber a comunicar, es decir, en algún o algunos aspectos tienen mayor experticia que el etnógrafo. La situación etnográfica es una situación de aprendizaje, es aprendizaje situado. Se podría decir que este es uno de los supuestos básicos del trabajo etnográfico. En un sentido más general, es lícito afirmar que toda práctica social incluye una dimensión de aprendizaje, de circulación y aprehensión de saberes.

Ahora bien, esta afirmación adquiere un sesgo particular cuando el trabajo etnográfico en colaboración pone a los niños en situación de ser investigadores. Una acepción simplista de este planteo puede dar lugar a malentendidos, del tipo somos todos equiparables en cuanto a saber. No se trata de eso. Lo equiparable es que todos tenemos capacidad para aprender y para producir y comunicar conocimientos. En el trabajo en colaboración con niños se vuelve mucho más fecundo cuando se reconoce la presencia de saberes y la posibilidad de enseñarlos en sujetos que siempre están en situación de aprendices, y sólo de aprendices, por el hecho de ser niños y además alumnos.

Volviendo a los dos ejemplos, el del comedor y el de la escuela, asistimos a dos situaciones de aprendizaje diferentes y en cierto modo, contrapuestas. En el primer caso, si bien nos sorprendió y reconocimos como descubrimiento el cambio de definición de ese espacio social, cargado de otro significado, no habíamos advertido el proceso por el cual había tenido lugar ese juego de resignificación. No era un significado preestablecido, sino que se fue gestando en el transcurso de nuestro trabajo en común y constituyó un proceso genuino de aprender, de producir saber y de comunicarlo a otros por parte de los niños. En el segundo ejemplo, el de la escuela, niños y adultos jugaron el juego social de la escuela, de sus reglas incorporadas en unos y otros. El espacio social simbólico de la escuela no logró ser resignificado y unos y otros nos transmitimos, convalidamos y reforzamos, el sentido de ese espacio, aun a pesar de un cierto malestar.

Ninguno de estos procesos es simple ni lineal, suponen un retorno a lo vivido. Lo situado no implica inmediatez en el aprender. La situación no es un rasgo externo a lo aprendido, ni "el resultado de un aprendizaje basado en la experiencia informal" (Lave y Wenger, 1991: 33). En cualquier caso, se trata de volver a la situación para retomar lo que comenzamos a aprender –por ejemplo a redefinir el espacio del Comedor o a la imposibilidad de redefinir el espacio de la escuela- sin perder de vista la vinculación entre agentes, actividad y mundo social que dio lugar a que este aprendizaje fuera posible.

Recibido: 16/12/2014

Aceptado: 22/12/2014

Notas

1 "Alteridad 'capta' el fenómeno de lo humano de un modo especial. Nacida del contacto cultural y permanentemente referida a él y remitiendo a él, constituye una aproximación completamente diferente de todos los demás intentos de captar y de comprender el fenómeno humano. Es la categoría central de una pregunta antropológica específica" (Krotz, 1994: 9).

2 Sobre Etnografía en colaboración se puede consultar Lassiter (2005), Milstein y otros (2011), Peacock (2008), Rappaport (2007, 2008), entre otros.

3 Esta mención se refiere a los subcampos disciplinares que recortaron como objeto de conocimiento infancia/niñez y se ocuparon de indagar la socialización en términos de agentes y agencias socializadores, instituciones moldeadoras, adquisición de legado cultural, formación de personalidad psicosocial, mecanismos de interiorización de roles sociales, etc.

4 Entre estas podemos mencionar a Fernandes (1979), Goodman (1972), Hardman (1973), Mead (1928, 1931), Opie y Opie (1969), entre otros.

5 Sobre este tema ver Butler and Turner (1987), Díaz y Vázquez (2010), Hirschfield (2002), James y Prout (1995), James, Jenk y Prout (1990), Nunes (2003), Punch (2002), Toren (1990), entre otros.

6 Proyecto de investigación "La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén", subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue con informe final aprobado. Directora Diana Milstein. 2010-2012. PICT 2010-1356 "Un nuevo lugar social para la escuela estatal. Entre la irrupción de la política y la emergencia de nuevas infancias y adolescencias", subsidiado por FONCYT – ANPCyT, Investigadora Responsable Diana Milstein.

Bibliografía

- BUTLER, B. y TURNER, D. (eds.) (1987) *Children and Anthropological Research*. Plenum Press, New York.
- DÍAZ, M. y VÁZQUEZ, R (2010) *Contribuciones a la antropología de la infancia*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- FERNANDES, F. (1979) "As trocinhas do bom Retiro", en *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo Rio de Janeiro*. Voces, Petrópolis.
- GOODMAN, M.E. (1972) *El Individuo y la Cultura. Conformismo vs. Evolución*. Centro Regional de Ayuda Técnica/Agencia para el Desarrollo Internacional (AID). México/Buenos Aires.
- HARDMAN, C (1973) "Can there be an Anthropology of Children?" *Journal of Anthropological Society of Oxford* 4 (2).
- HIRSCHFIELD, L. (2002) "Why don't anthropologists like children?" *American Anthropologist* 104 (2).
- JAMES, A. JENK, C. Y PROUT, A. (1990) *Theorizing childhood*. Polity Press, Cambridge.
- JAMES, A. Y PROUT, A. (1995) "Hierarchy, boundary and agency: toward a theoretical perspective on childhood", *Sociological Studies of Children* 7.
- KROTZ, E. (1994) "Alteridad y pregunta antropológica", en *Alteridades* 4 (8).
Disponible en: <http://campostrilnick.org/wp-content/uploads/2012/05/alt8-1-krotz.pdf>
- LANCY, D. (2008). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- LASSITER, L. (2005) "Collaborative Ethnography and Public Anthropology", en *Current Anthropology* 46(1).
- LAVE, J. Y WENGER, E. (1991) *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MEAD, M. (1990) [1928] *Adolescencia, sexo y cultura en Samoa*. Paidós, Madrid.
- MEAD, M. (1931) *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*. William Morrow & Sons, Nueva York.
- MILSTEIN, D. (2011) "Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad", en MILSTEIN y otros (comp.) *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre espacios y tiempos compartidos*. Miño y Dávila-CAS/IDES, Buenos Aires.
- MILSTEIN, CLEMENTE, DANTAS, GUERRERO Y HIGGINS (2011) "Introducción", en MILSTEIN y otros (comp.) *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre espacios y tiempos compartidos*. Miño y Dávila-CAS/IDES, Buenos Aires.
- MILSTEIN, D. y MENDES, H. (1999) *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el Orden Escolar y la Construcción Social del Alumno en Escuelas Primarias*. Miño y Dávila, Madrid.
- MILSTEIN, D., JARAMILLO, J. y PUJÓ, MT. (2011) "A mí...no me lo cuentan. Lo veo'. Experiencia y reflexividad en una etnografía con niñ@s". Ponencia presentada en II *Simpósio Internacional Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos Universidad de La Salle*- Bogotá – Colombia 23 y 24 de octubre. <http://encuentrosetnograficos.weebly.com/bogotaacute-2011.html>

- MILSTEIN, D., REYBET, C., FERNANDEZ, S., JARAMILLO, J., PUJÓ, M.T. (2012) "La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén". Informe Final de Investigación C094. Unidad Académica: Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Neuquén.
- MULLER, F. (2012) "Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças", en *Educacao e realidade* 37 (1). Porto Alegre: Universidade Federal de Rio Grande do Sul 295-318, Disponible en http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acceso: 5/6/2013.
- NUNES, A. (2003) "Brincando de ser criança: contribuições da Etnologia Indígena Brasileira a Antropologia da Infância". [En línea] Lisboa: Departamento de Antropologia do ISCTE. Tesis de Doctorado. Disponible en <http://hdl.handle.net/10071/684>. Acceso: 6/5/2009
- OPIE, I. y OPIE, P. (1969) "Children's games in street and playground". *Oxford University Press*, Oxford.
- PEACOCK, J. (2008) "Reflections on Collaboration, Ethnographic and Applied". *Collaborative Anthropologies* 1.
- PROUT (2005) *The future of childhood*. Routledge Falmer, New York.
- PUNCH, S. (2002) "Research with children: the same or different from research with adults?", en *Childhood* 9 (3).
- RAPPAPORT, J. (2007) "Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración", en *Revista Colombiana de Antropología* 43
- RAPPAPORT, J. (2008) "Beyond Participant Observation: Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation". *Collaborative Collaborative Anthropologies* 1
- TOREN, C. (1990) "Making sense of hierarchy: cognition as social process in Fidji". *LSE Monogr. Social Anthropology* 61. Athlone Press, Londres.

La escuela y el futuro de la *Scholé*: un diálogo preliminar

The school and the future of *Scholé*: a preliminary dialogue

Walter O. Kohan*

David Kennedy**

Resumen

Este diálogo tuvo lugar por correo electrónico durante algunos meses de 2013 y fue presentado como la Conferencia de Clausura del XVI Congreso Internacional del ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children) en Ciudad del Cabo, África del Sur, en agosto de 2013.

En este caso, la conversación gira principalmente en torno de las siguientes temáticas: a) la relación entre escuela, infancia y tiempo; b) la filosofía como investigación colectiva en la escuela; c) el preguntar como motor de la experiencia educativa; d) la escuela como lugar de justicia. Para pensar esas cuestiones, los autores hacen referencia a múltiples fuentes, antiguas y contemporáneas, como Heráclito, Sócrates, H. Marcuse, M. Lipman y J. Rancière. El inicio del diálogo recupera el sentido etimológico contenido en la palabra griega *scholé* (tiempo libre) para problematizar la experiencia temporal que se realiza en la escuela contemporánea. A partir de allí se despliega un intercambio sobre los efectos políticos de la práctica de la filosofía en la escuela, para lo que son también consideradas y enfrentadas algunas críticas a la investigación filosófica colectiva. El diálogo no busca cerrar las cuestiones que plantea y enfrenta sino más bien pensarlas de modo más complejo y amplio.

Palabras Clave: Diálogo; *scholé*; tiempo; infancia; filosofía.

Abstract

This dialogue took place via email during a few months in 2013 and introduced as the Closing Conference of the XVI International Congress of ICPIC (International Council for Philosophical Inquiry with Children) in Cape Town, South Africa in August 2013.

In this case, the conversation mainly revolves around the following issues: a) the relationship between school, childhood and time; b) philosophy as collective research in school; c) questioning as an engine of the educational experience; d) the school as a place of justice. In order to think around these issues, the authors refer to multiple sources, ancient and contemporary, as Heraclitus, Socrates, H. Marcuse, M. Lipman and J. Rancière.

The beginning of the dialogue gets the etymological meaning contained in the greek word *scholé* to problematize the temporal experience that takes place in contemporary school. From there the authors develop an exchange on the political effects of the practice of philosophy at school, for which are also considered and faced some critics to collective philosophical investigation. The dialogue does not seek to close the issues raised and faces but rather think about them more complex and widely.

Key words: Dialogue; *scholé*; time; childhood philosophy.

* Doctor en Filosofía (Universidad Iberoamericana de México). Profesor titular de Filosofía de la educación de la Universidad del Estado de Río de Janeiro (PROPED/UERJ) Es investigador del Consejo Nacional de Investigaciones (CNPq) y del programa Pro-Ciencia de la Fundación de Apoyo a la investigación de Río de Janeiro (FAPERJ).

E-mail: wokohan@gmail.com

** Doctor en Social and Philosophical Studies in Education (University of Kentucky). Profesor en el College of Education and Human Services, Department of Educational Foundations, Montclair State University.

E-mail: KennedyD@mail.montclair.edu

Presentación

Este diálogo tuvo lugar por correo electrónico durante algunos meses de 2013 y fue presentado como la Conferencia de Clausura del *XVI Congreso Internacional del ICPIC* (International Council for Philosophical Inquiry with Children) en Ciudad del Cabo, África del Sur, en agosto de 2013. David Kennedy y Walter Kohan, profesores de las Universidades Estadenses de Montclair y Río de Janeiro respectivamente, y co-editores de la revista internacional *Childhood & Philosophy*, han realizado numerosos estudios y publicaciones en un área donde se conectan la infancia, la educación y la filosofía (entre ellas Kennedy, 2006; Kohan, 2015).

En este caso, la conversación gira principalmente en torno de las siguientes temáticas: a) la relación entre escuela, infancia y tiempo; b) la filosofía como investigación colectiva en la escuela; c) el preguntar como motor de la experiencia educativa; d) la escuela como lugar de justicia. Para pensar esas cuestiones, los autores hacen referencia a múltiples fuentes, antiguas y contemporáneas, como Heráclito, Sócrates, Herbert Marcuse, Mathew Lipman y Jacques Rancière.

El inicio del diálogo recupera el sentido etimológico contenido en la palabra griega *scholé* (tiempo libre) para problematizar la experiencia temporal que se realiza en la escuela contemporánea. A partir de allí se despliega un intercambio sobre los efectos políticos de la práctica de la filosofía en la escuela, para lo que son también consideradas y enfrentadas algunas críticas a la investigación filosófica colectiva. El diálogo no busca cerrar las cuestiones que plantea y enfrenta, sino más bien pensarlas de modo más complejo y amplio.

La escuela y el futuro de la *Scholé*: un diálogo preliminar

WK: Por lo general pensamos en ir a la escuela, por ejemplo al enseñar o introducir la filosofía en ella, con el fin de interferir en lo que la escuela está haciendo, para formar ciudadanos críticos o creativos o para fomentar un tipo de pensamiento que no está teniendo lugar allí. En esa línea, consideramos que la escuela está allí, tomamos por sentada su existencia, y postulamos algunos significados y sentidos para introducir la filosofía en esa escuela que la estaría esperando. Pero tal vez podamos pensar la relación entre la filosofía (u otros campos de saber, claro) y la

escuela de manera diferente. Jacques Rancière (1988) señala en un ensayo titulado *Escuela, producción, igualdad*, que en su origen en la *scholé* griega, la escuela era un lugar de separación de dos usos o experiencias diferentes del tiempo: dentro de la escuela, la experiencia de los que tienen tiempo libre, tiempo para el ocio, para el aprendizaje, para el estudio, tiempo para perder o para experimentar por sí mismo y no por ninguna otra cosa fuera de la experiencia misma. Fuera de la escuela, la experiencia del tiempo productivo, de los que emplean su tiempo por lo que pueden obtener de él. En este sentido, en relación con el tiempo, todos son iguales dentro de la escuela, tienen la misma experiencia del tiempo -la experiencia de un estudiante- de ser un estudiante. Está claro que en nuestro tiempo las escuelas, en principio, están muy lejos de esa experiencia. Muy por el contrario, casi todo lo que en la escuela se lleva a cabo parece depender de lo que luego se podrá obtener fuera de ella. Las escuelas nos preparan para el mercado laboral, la universidad, el futuro y así sucesivamente; para muchas cosas, pero no tanto para la escuela misma. Parece que no hay más *scholé*, experiencia de tiempo libre en las escuelas. En este sentido, podemos pensar que la filosofía podría ir a la escuela para restaurar esta escuela (como *scholé*) que no existe más en la propia escuela. En otras palabras, no a partir del supuesto de que la escuela está ahí, sino con el fin de que la escuela pueda ser o volver a ser una escuela, una escuela como *scholé*. ¿Qué piensas acerca de esta idea?

DK : Yo creo que el tiempo de *scholés*, de hecho, el momento de la propia infancia, en el sentido de lo que Winnicott (1971) llama "espacio de transición", y lo que se ha llamado, a partir de Heráclito, *aión*, en oposición a *chrónos* y *kairós*, tres términos griegos para diferentes calidades de tiempo. Espacio de transición es el espacio en el que la relación sujeto-objeto y por lo tanto lo "real" y lo "imaginario" no son fijos y codificados en cualquier forma cultural o histórica. Como tal, es el espacio de lo virtual, de la creatividad y de juegos profundos de varios tipos, incluyendo el juego profundo de la investigación filosófica. Es un espacio en el que el niño se desarrolla como polimorfo. Es el espacio de la relación sujeto-objeto "identidad-con", que Northrup Frye (1947), en su análisis de las canciones de William Blake sobre la niñez, designa como "un estado no simplemente creativo...

sino también un estado moral que corresponde al estado anterior de inocencia, que se ha asociado tradicionalmente con el niño: en el sentido de que el niño, en particular, responde a sus entornos hasta el punto de identificarse con ellos". Otra forma de pensar *scholé* es entenderla como "cerebro-refugio", inventado por la especie en el interés de la transformación personal y colectiva. Con esto quiero decir que el cerebro humano se caracteriza por un alto grado de plasticidad, que el crecimiento cerebral continúa durante los primeros 22 años de vida, y que las vías neurológicas que desarrollamos están moldeadas por la experiencia que tenemos. El cableado particular con que nos encontramos es un producto de la experiencia de los primeros 22 años. *Scholé*, sugiero, es el refugio frente a lo que llamas "tiempo productivo" que tiende a cerrar el espacio de transición a favor de la sobrevivencia y por lo tanto de la eficiencia y lo que Blake (1996) llamó "visión única". Ese tiempo cierra el crecimiento del cerebro hacia abajo, empujándolo intencionalmente hacia su parte inferior, la amígdala, que se ocupa de la percepción de amenazas, por lo que rige la lucha, la huida o el congelamiento como respuesta, en la percepción de decisiones como si fuesen de "vida o muerte". En el refugio del cerebro de *scholé* tenemos el "tiempo libre" para permitir nuevos modelos, nuevas conexiones, nuevos valores y centros de significado y sentido. Pero, ¿cómo puede la filosofía restaurar este espacio en una cultura institucional moribunda, corrupta por el superávit de la represión, de la mercantilización y del simulacro? A veces, la filosofía me parece ser principalmente una fuerza destructiva en nuestro tiempo: toma las cosas separadas y no puede volver a ponerlas juntas de nuevo. De todos modos, ¿cómo entiendes la filosofía?

WK: has realizado una conexión interesante entre *scholé* y *aión* a través de la infancia. Estoy de acuerdo que la filosofía a veces parece estar colocada como un obstáculo para *scholé* y *aión*. Pero la filosofía es múltiple y diversa; y la filosofía es también una experiencia de pensamiento en *aión*. Quiero decir, la filosofía juega el juego del pensar en un tiempo aiónico, al menos cuando se juega como una experiencia viva de poner la propia vida en tela de juicio, en una tradición tan antigua como Sócrates. Sé que la filosofía es practicada de maneras muy diferentes, y todo lo que he descripto podría sonar ridículo o incluso peligroso para

muchos filósofos profesionales de nuestro tiempo, pero también sonó así en tiempos de Sócrates, y probablemente siempre continuará sonando así para algunos. De hecho, es muy difícil pensar en la posibilidad de alguna experiencia de pensamiento aiónico en las actuales instituciones que están tan abrumadas por el tiempo cronológico. Con todo, cómo iniciar ese pensar, no es una pregunta fácil de responder, pero en realidad se trata de una cuestión de práctica y ejercicio. Es cierto que el contexto parece completamente hostil. Pero si, por un lado esto parece ser algo bastante negativo, por otra parte cuando el pensamiento aiónico más parece imposible, entonces más se torna necesario. Y la filosofía tiene también esta dimensión de pensar y hacer lo imposible, de nuevo, por lo menos desde Sócrates. Podría ser considerada peligrosa o vana y sin sentido, pero siempre es posible. Es sólo una cuestión de práctica, de ver cómo se ejercita y cuáles son sus efectos. Pero no estoy seguro de que realmente respondí a tu pregunta. ¿Cómo responderías vos mismo a tu pregunta?

DK: Tal vez pueda llegar a un intento de respuesta a mi propia pregunta, a través de una aproximación genealógica a los argumentos, bastante populares, en contra de la práctica de la comunidad de investigación filosófica en las escuelas. En primer lugar los argumentos de la izquierda contra la investigación filosófica en la escuela: 1) es la socialización de una racionalidad "blanca", "occidental", un discurso normalizador, de los colonizadores, e implícitamente ignora o suprime los discursos alternativos; 2) se reduce a un programa de "pensamiento crítico", una habilidad más, útil para mantener el mercado de trabajo y el statu-quo político; y 3) trivializa los mismos valores que pretende explorar al tomar implícitamente un enfoque de "clarificación de valores" sobre los conceptos filosóficos fundamentales, partiendo de la premisa de que todo el mundo tiene su propia opinión arraigada emocionalmente, que tiene todo el derecho de tener, etc., promoviendo así un falso tipo de tolerancia. Y desde la derecha: 1) se entromete e interfiere contra los derechos de adoctrinamiento de la familia; 2) al problematizar conceptos profundos, erosiona las creencias fundamentales que son la base de nuestra moral común, y desacredita un enfoque religioso de la creencia, que se basa en la fe y la aceptación modesta de una opinión autorizada, sin cuestionarla; 3) en la medida

en que la escuela representa el estado, la práctica de la investigación filosófica se vuela una imposición ideológica del gobierno; 4) deliberar acerca de conceptos que no cambia nada sobre el funcionamiento del mundo es una pérdida de tiempo productivo, o quizás sólo alimenta el descontento: es, en otras palabras, un delito contra el mercado; 5) aliena a los jóvenes mediante la práctica sistemática de un tipo de duda que puede paralizar la motivación y la inocencia saludable de los jóvenes; 6) fomenta una potencial rebelión social y política.

Tal vez tu definición de la filosofía como la práctica de "pensar en el tiempo aiónico" y de "pensar y hacer lo imposible", o lo "inesperado," podría eludir todas estas críticas, pero no estoy muy seguro de cómo. La más obvia es creando un muro entre los tiempos "libre" y "productivo", algo así como un muro artificial, se podría argumentar (después de todo, ¿podemos separar homo faber y homo ludens?). Entonces, podemos decir que, detrás de esa pared, en ese refugio de tiempo productivo, ¿quién sabe qué clase de nuevo cerebro puede surgir?, o, siguiendo a Spinoza (1996), "¿Quién sabe lo que puede un cuerpo?". Quizás otra clave es la identificación de la filosofía con el arte, que es el lugar más tradicional de *aíón* y lo inesperado. Tal vez la forma de filosofía que estás considerando es una forma de auto-realización, que comienza como un proceso de "poner la propia vida en tela de juicio", por lo que la propia vida se convierte en una obra de arte. Pero lo que me llama la atención ahora es que la imagen de la filosofía que esto sugiere es diferente, no sólo de la tradicional, sino incluso de nuestra noción de la filosofía como práctica dialógica en comunidad. Esto parece sugerir que no llevamos la filosofía a la escuela para convertirla en *scholé*, sino que *scholé*, como una forma de experiencia vivida, es intrínsecamente filosófico. Esto sugiere además que *scholé* ya está allí presente en cualquier comunidad de seres humanos, que es inmanente y emergente, está esperando por debajo de la superficie para elevarse en habla y acto.

WK: Permíteme considerar las críticas, empezando por las de la derecha. La primera supone una correcta comprensión de los objetivos de la filosofía: sí, el cuestionamiento filosófico "se entromete e interfiere contra el derecho de adoctrinamiento de la familia" y no sólo contra el de la familia, es difícil imaginar

una tarea más importante que ésta, sobre todo en nuestro tiempo, si es que queremos vivir una vida examinada y no dogmática. La segunda, que está próxima de la primera, también percibe que en la filosofía no hay ningún valor o creencia absoluto o incuestionable, sea moral o religioso. La tercera necesita ser confrontada con algunas distinciones: entre Estado y gobierno, escuela y filosofía, ideología y política. La filosofía es una fuerza política en una institución del Estado como la escuela que puede poner en cuestión diversas imposiciones (ideológicas), incluso de los gobiernos. La cuarta crítica de la derecha sugiera una celebración: ¡sí! La filosofía es una pérdida de tiempo productivo y un fortalecimiento del tiempo libre o aiónico, que afirma otro tipo de vida que una vida entre productores y consumidores. La crítica número cinco debe ser tomada en serio, ya que sostiene que la filosofía es un tipo de práctica inocente (en el sentido de que no tiene otra intención que el propio cuestionamiento filosófico) que puede, al mismo tiempo deconstruir la inocencia infantil e introducir algún tipo de carencia, o alguna forma de caos. Por último, la derecha tiene razón, y de esto se trata finalmente: la rebelión filosófica en sí misma es una rebelión política, probablemente no en el sentido del derecho, sino en que después de la filosofía no hay forma de seguir viviendo de la manera que estábamos viviendo en la pólis.

Las críticas de la izquierda parecen más interesantes. Es cierto que la filosofía se ha practicado como una forma de dominación a través de discursos "colonizadores": "blanco", "occidental", "racionalista", "normalizador", pero también lo es que se ha practicado, en un sentido contrario, a través del discurso del "otro", "anti-colonialista", "anti-hegemónico" y así sucesivamente. Así que la cuestión es controvertida dentro de la filosofía misma. En segundo lugar, si la filosofía se entiende como un programa de "pensamiento crítico" -como de hecho suele ser el caso-, estoy de acuerdo que es una práctica poco interesante, y que podría ser útil para el statu-quo político. En tercer lugar, el enfoque llamado "clarificación de valores" me parece algo muy distinto de la filosofía, o, como mucho, un pequeño aspecto de la misma. Con esto quiero decir que si aclaramos valores puede ser que también no estemos haciendo filosofía. Está claro que no es suficiente. De hecho, la tolerancia, al igual que cualquier otro valor, es un objeto

de crítica filosófica y no un fin en sí mismo. Por supuesto, los críticos pueden no estar satisfechos con estas respuestas y otras críticas se podrían realizar, pero entonces estaríamos dentro del ámbito de esa forma de filosofía que ya he descrito. Y sí, creo que la forma de filosofía que estoy presentando es una forma de "hacerse a sí mismo", que comienza como un proceso de poner en cuestión la propia vida, por lo que la propia vida se convierte en una obra de arte. ¡Lo has expresado con palabras muy bonitas! Hay muchos conceptos interesantes aquí para pensar, como esa forma de "hacerse a sí mismo", donde el sí mismo puede ser algo muy leve y diverso y el proceso de "hacerse" puede ser una manera imaginativa de vivir. Pero yo no veo esta forma de filosofía en conflicto con la práctica dialógica comunitaria. Todo depende de cómo pensamos este proceso de hacerse o inventarse a sí mismo, que podría ser dialógico y comunitario. ¿No te parece? Y también me encanta la idea de hacer un verbo del sustantivo o una acción a partir del *scholé*. No hay nada más estimulante y atractivo para la filosofía. Pero tal vez la escuela no resista este tipo de filosofía. ¿O sí? ¿Qué piensas?

DK: ¿Qué está primero: la escuela o *scholé*? ¿Son las dos formas de comunidad y temporalidad antipáticas? Me gustaría sugerir que la escuela y *scholé* surgen del mismo impulso evolutivo, el de establecer una zona de la cultura que se distingue con el propósito de transformación. Antes de la creación de ese espacio separado, parece que tenemos lo que David Lancy (2008), en su obra magistral *La Antropología de la Infancia*, llama la "ciudad" o el "chore curriculum", característica de las sociedades pre-industriales. Aquí, la educación se pliega perfectamente a las habilidades y los ritmos de la vida productiva diaria. El tiempo aiónico se practica de muchas otras formas, generalmente en rituales colectivos, pero la escuela recorta un nuevo espacio en la cultura, un espacio para la adquisición de nuevas tecnologías que transforman la cultura existente. Sustituye el conocimiento local con el conocimiento abstracto y universal, otras formas de hablar y de pensar y de entendernos a nosotros mismos, incluyendo nuevas formas de tiempo productivo.

Scholés, como aión o la infancia, una aparición más, una radicalización de la escuela como una zona experimental de la subjetividad y la colectividad. La

fuerza de esta radicalización es la filosofía, en la medida en que el impulso filosófico nos vuelve hacia el interior de nosotros mismos interesado, no en técnicas para la mejora del tiempo productivo, sino de un nuevo cerebro emergente: en busca de nuevos valores, nuevas sensibilidades, nuevas capacidades, nuevas conexiones, nuevos centros de significado, nuevos organismos. Por lo tanto, hay una lucha entre la escuela como un vehículo más eficiente, de largo alcance para la transformación técnica del *chore curriculum* y *scholé* como utopía, en el sentido de la utopía que, a partir de Marcuse (1969), "está bloqueada de salir a luz por el poder de las sociedades establecidas (p.4). En la escuela *tout court*, *chrónos* se intensifica aún más porque los adultos se imponen a los niños en este espacio potencialmente aiónico. En *scholé*, como dice Blake (1996), "Eternity [*aión*] está enamorada de las producciones de la época." Aquí aprendemos a resistir las dicotomías corrosivas de juego/trabajo, hecho/valor, yo/otro, y a vivir en un espacio virtual de devenir. ¿Están la escuela y *scholé* perennemente en lucha? Tal vez estén en tensión dialéctica, pues el tiempo, después de todo, es uno, cualesquiera que sean sus modalidades. Así que tal vez podríamos decir que, en la escuela, *scholé* es un resto, y viceversa. Pero hoy estamos en una situación mundial, la del capitalismo tardío y el post-imperio en que la escuela se vuelve contra *scholé* y sin piedad lo suprime, lo que distorsiona su relación hasta volverla casi irreconocible. ¿Cómo vamos a hacer frente a este momento de exceso histórico cuando el impulso filosófico es despreciado como la debilidad del nervio, y el profundo juego de *scholé* es considerado narcisista e incluso autodestructivo por el poder de las sociedades establecidas?

WK: Tus preguntas son cada vez más complejas y difíciles de contestar. Estoy tentado a escribir que siendo esta última pregunta tan buena y poderosa tal vez sería mejor dejarla así como está, sin respuesta y tratar de pasar a otra. De hecho, este tipo de escritura en diálogo es diferente al diálogo oral, ya que aquí el lector puede sospechar que en realidad estamos simplemente respondiendo a las preguntas del otro, lo que no creo que sea el caso. Quiero decir, estamos dando una especie de respuesta, pero no me gustaría que ellas fueran tomadas como formas de cierre a las preguntas o como algo estable y firme. En relación con esto,

me gustaría añadir un par de comentarios: el primero es que ahora estoy recordando la crítica a la escritura en el Fedro de Platón y me siento un poco preocupado porque, en cierto sentido, nuestro diálogo por escrito no podrá reaccionar a las preguntas de los lectores. Pero no hay que ser tan platónico y confiar en el poder de la escritura misma. El segundo tiene que ver con la relación entre preguntas y respuestas. En filosofía, las preguntas prevalecen sobre las respuestas. No quiero decir que sólo cuentan las preguntas o que no cuentan las respuestas para nada, pero que en este ejercicio de preguntar y contestar, las preguntas parecen tener una posición privilegiada: se encuentran al principio y al final, abren y cierran el pensamiento y el diálogo; resisten todo tipo de respuestas; se renuevan en nuevas preguntas, de modo que cualquiera sea la respuesta que estemos dando a nuestras preguntas, una forma interesante de leer este diálogo podría ser a través de sus preguntas, incluso las que aparecen en nuestras respuestas. En cualquier caso, voy a escribir algo acerca de tu pregunta, pero antes de hacer esto, otra corta observación: el tipo de preguntas que comienzan con "¿cómo...?", por ejemplo, "¿cómo vamos a hacer frente a...?" son especialmente difíciles porque están pidiendo algún tipo de camino, método o lo que sea que comporte una dirección determinada, y en este tipo de cuestiones me parece aún más difícil que en cualquier otra tratar de transferir una respuesta de una persona a otra y, en un aspecto, parece hasta sin sentido ya que nadie las puede responder por otro. En este punto me puedo imaginar la ansiedad de las y los lectores con mi tardanza en responder a tu pregunta, y ahora voy a hacerlo. Hay una tendencia a considerar nuestro tiempo un momento terrible, uno de los más terribles de la historia humana. Podría ser, pero no estoy tan seguro. No estoy defendiéndolo, pero probablemente el lugar de la filosofía como cuestionamiento crítico nunca ha sido más cómodo o fuerte, y las fuerzas contra *scholé*, aunque de naturaleza diferente, nunca han sido más débiles. Es cierto que vivimos en una época donde la utopía parece estar perdiendo fuerza y las grandes palabras han sido mal tratadas o capturadas por las fuerzas del mercado, que la filosofía misma, en su aspecto más oficial, se ha reducido a una especie de juego sofisticado, menos preocupado por los problemas de la vida que nunca, pero al mismo tiempo estamos

viendo nuevas formas de práctica filosófica, que vuelven a conectar la filosofía con la vida y al mundo exterior. ¿Hasta qué punto estas prácticas comparten una aproximación a la filosofía como una forma de vida examinada con otras vidas? ¿Hasta qué punto realmente cuestionan y ponen en tela de juicio las fuerzas dogmáticas del presente, o simplemente las refuerzan? En otras palabras, ¿hasta qué punto la práctica de la filosofía es una recreación de *scholé* o una ficción que juega los juegos de las fuerzas dominantes? Tal vez podamos volver a la infancia, el tema principal de nuestro diálogo: ¿cómo crees que la infancia entra en este juego?

DK: Me encanta tu celebración de la pregunta, que es para mí lo más profundamente satisfactorio en la práctica del diálogo filosófico, aunque muchos, al parecer, encuentran irritantes las preguntas persistentes, y una pérdida de tiempo productivo. Pero no estoy de acuerdo en que las preguntas "cómo" son puramente personales y sin sentido. He observado desde hace tiempo que las preguntas de la investigación filosófica en comunidad tienden a converger en sus implicaciones éticas, las cuales a su vez confluyen en Kant y la pregunta de Tolstoi, que es la misma pregunta de Juan el Bautista en el Nuevo Testamento (Lucas 3: 10-15): "entonces, ¿qué debemos hacer?". Juan llamó a sus interrogadores lacónicamente a compartir sus bienes, no engañar, y no abusar del poder, en una palabra, asuntos de *dikaiosyne* y *dikaion*. Me he dado cuenta que Kant (1993) dice "¿qué debo hacer?". En lugar de "nosotros", aparece "yo" como sujeto pero me gustaría hacer hincapié en esto último, porque supongo que los dos estamos entendiendo *scholé* como la situación de un "nosotros", un colectivo, y por lo tanto, una situación ética, porque se trata de la vida con los demás. *Scholé* es también, por definición, una situación filosófica de un "nosotros" en el que la filosofía es, como dices, "una experiencia de pensamiento en *aión*", y *aión* es la marca distintiva de *scholé*. La filosofía como pensamiento aiónico atraviesa lo que se llama "la experiencia vivida de poner la propia vida en cuestión", una experiencia ética, que invoca la acción: "¿qué debemos hacer?". Esto, para mí, es el vínculo entre *scholé* y el mundo del tiempo productivo. En esa filosofía se tiende a buscar la normativa ética así como el agua busca su propio nivel, el producto principal de la filosofía es

dikaiosyne. Yo sugeriría que una escuela transformada por *scholé* proporciona un puente que trabaja entre los dos tipos de tiempo, *aión* y *chrónos*, un espacio donde la tensión creativa entre ambos sugiere nuevos estilos de tiempo productivo fuera de los muros de la escuela.

Tal vez pueda encontrar mi camino de regreso a la infancia a través de la dificultad que señalas para juzgar la naturaleza de nuestro tiempo. Me parece que cuanto peor se pone, más visible se vuelve lo que podría o debería ser. Por ejemplo, considera lo que Zizek (2011) llama la "segunda naturaleza" del sujeto "totalmente mediatizado", completamente inmerso en la realidad virtual, quien mientras piensa que "de manera espontánea" está en contacto directo con la realidad está, de hecho, sostenido por la compleja maquinaria digital, como en *The Matrix*. Para la infancia hay allí simplemente una oportunidad para trascender esa forma de subjetividad a través del juego -o, como dice Heráclito, "niñeando" (*paízon*)-. Así como en *The Matrix*, el niño en la sala de espera del Oracle dobla la cuchara telepáticamente y le dice a Neo, "no hay cuchara... No es la cuchara que se dobla, eres tú mismo". Aquí "un niño niñeando" es visto como el espacio abierto de la posibilidad de la evolución humana. Y por esta misma razón, la muerte de un niño en la guerra es el ejemplo más atroz de los crímenes contra la humanidad que una guerra comporta, porque ese niño representa la posibilidad concreta de un mundo sin guerra. El niño encarna la cuestión moral de los tiempos, y por lo tanto la conciencia de los tiempos. Por lo tanto, si el papel de la filosofía en *scholé* es activo, incluso activista, un papel en el que, como dices, modela "nuevas formas de práctica filosófica que vuelven a conectar la filosofía con la vida y al mundo exterior" y se atreve "a desafiar y a poner en tela de juicio las fuerzas dogmáticas del presente", ¿cuál es el papel del niño en la producción de *dikaiosyne* en la escuela como *scholé*? ¿Los niños pueden ser actores políticos en el mundo del tiempo productivo? ¿Pueden salir a la calle y denunciar a los opresores, los avaros y los belicistas? ¿O deberíamos estar satisfechos con la escuela/*scholé* de Dewey como "vida comunitaria embrionaria", una especie de tanque de pensamiento para el futuro de la subjetividad humana y la identidad colectiva, como en el actual

movimiento de las escuelas democráticas? O, como sospecho que podrías argumentar: ¿no deberíamos tener ninguna expectativa en absoluto?

WK: Yo tampoco creo que las preguntas que inician por "cómo" sean personales o sin sentido (si lo son, lo son tan sólo en un aspecto muy específico), sino simplemente que es imposible o inconveniente que alguien pueda responderlas por otro. Y estoy de acuerdo en que la filosofía como práctica de *scholé* está comprometida con la ética y la política, lo que significa, con el otro, el "nosotros". En castellano esto se muestra con esa misma palabra: "nos-otros", "nos-Otros". A qué tipo de compromiso nos referimos es más difícil de precisar. Parece que la respuesta está abierta a una variedad de posibilidades. Creo que siempre se puede esperar lo "inesperable", como Heráclito dice en el Fragmento 18, habrá que esperar si no queremos dejarlo sin ruta o sin camino. Quiero decir, no sabemos. Nunca sabemos. Este es el único saber filosófico real, y aunque el mundo parece estar en uno de sus momentos más cerrados, sí, hay nuevos seres en cada momento que llegan al mundo y la historia humana nunca se termina. Esta es también la fuerza de *chrónos*. Y también de *aión* y *scholé*: actuamos como si lo imposible fuera necesario, "como si", como diría Kant.

Realmente no lo sabemos. Los niños y las niñas son actores políticos tal y como nosotros lo somos, y lo que me preocupa más es lo que podemos hacer, a través de la práctica de la filosofía como *scholé*, para darles las condiciones o el espacio para vivir la vida política, que es una vida en "nosotros", es decir, una vida que incluye otras vidas, una vida que siente y piensa lo que vale la pena vivir y que está dispuesta a aceptar otras formas de vida colectiva que las que nosotros esperaríamos vivir. Por supuesto, en un sentido somos parte de esa vida política, al menos en ofrecer a nuestros hijos las condiciones para su construcción, por lo que no debemos tener miedo de ello, pero hay que preocuparse por las fuerzas políticas involucradas y el límite de esas condiciones. ¿Cómo pensar a través de estas condiciones políticas? ¿Cómo las practicamos? ¿Son realmente tan diferentes del mundo opresivo que tanto criticamos? ¿De qué manera es la vida filosófica preferible a la vida política? O dicho en otras palabras, ¿por qué la política de la filosofía vale más que la política del orden político? Tal vez niñas y niños puedan

ayudarnos a pensar estas preguntas. Tal vez nos puedan ayudar a cambiar nuestras preguntas, a encontrar otras preguntas. Tal vez lleguen a nuevas preguntas. Quizás puedan ayudarnos a pensar lo que no hemos pensado, o incluso lo impensable. Tal vez nos pueden educar. Esto es de lo que trata la filosofía con niños: no de la educación de la infancia, sino de una educación infantil, una educación a través de las voces de la infancia.

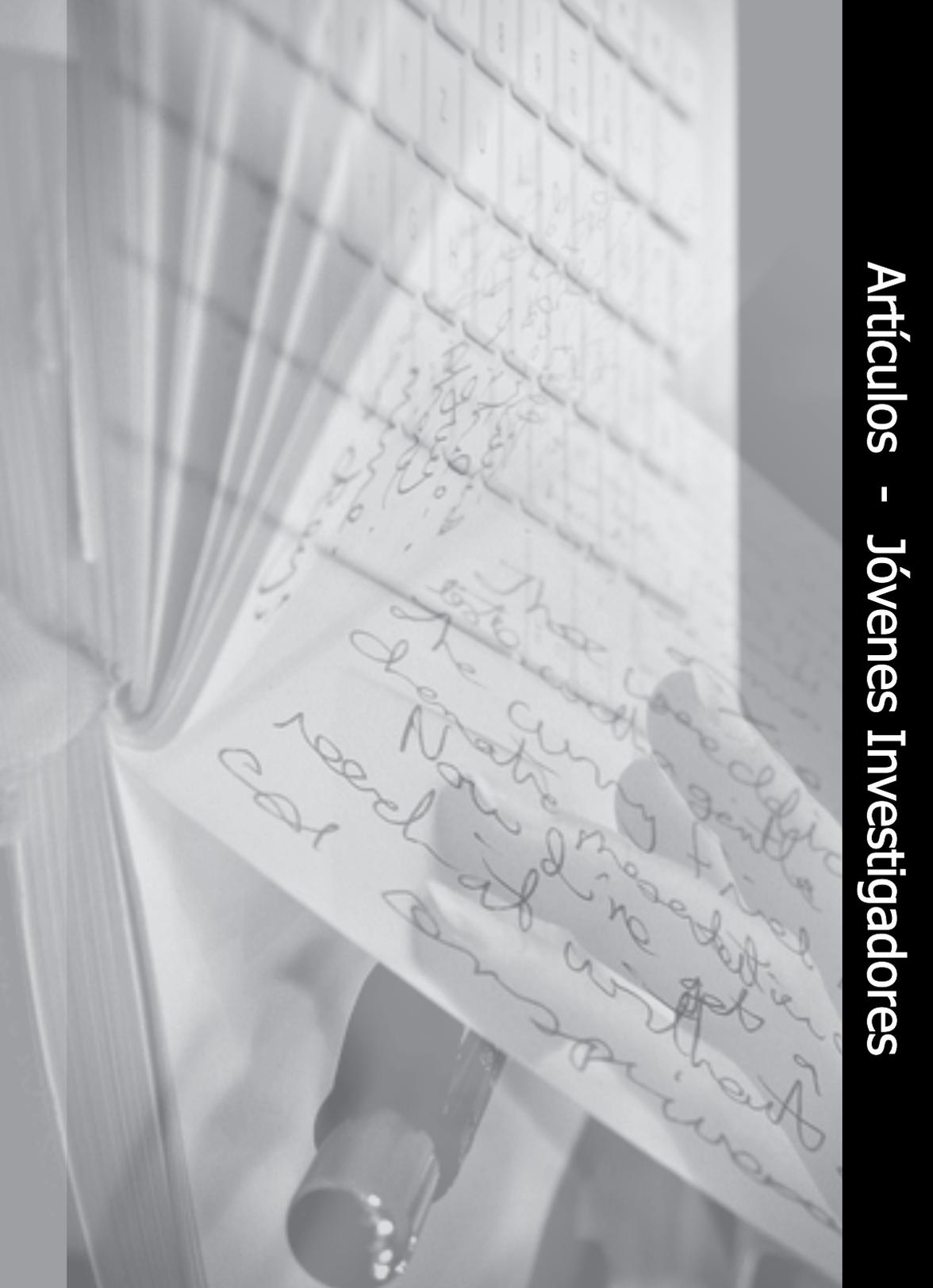
Recibido: 15/11/2014

Aceptado: 21/11/2014

Bibliografía

- BLAKE, W. (1966). The marriage of heaven and hell. In: Blake: The Complete Writings. Ed. Geoffrey Keynes, p. 148-160. Oxford University Press, Oxford.
- FRYE, N. (1947). *Fearful symmetry : A study of William Blake*. Princeton University Press, Princeton.
- KANT, I. (1993 [1785]). *Grounding for the Metaphysics of Morals 3rd ed.* Trans James W. Ellington. Ind: Hackett, Indianapolis, EE.UU.
- KENNEDY, D. (2006) *The Well of Being: Childhood, Subjectivity, and Education*. SUNY Press. Albany, New York, EE.UU.
- KOHAN, W. (2015) *Childhood, Education, and Philosophy: New Ideas for an Old Relationship*. Routledge. London.
- LANCY, D. (2008). *The anthropology of childhood: cherubs, chattels, changelings*. Cambridge University Press, Cambridge.
- MARCUSE, H. (1969). *An essay on liberation*. Beacon Press, Boston.
- RANCIERE, J. (1988). "Ecole, production, égalité." In: RENOUE, Xavier (ed.). *L'école de la démocratie*. Edilig, Fondation Diderot, Paris, Francia.
- SPINOZA, B. (1996) *Ethics*. Trans. Edwin Curley. Penguin Books, London.
- WINNICOTT, D. W. (1971). *Playing and reality*. Basic Books, New York, EE.UU.
- ZIZEK, S. (2011). *Living in the end times*. Verso, London.

Artículos - Jóvenes Investigadores



Los postulados normativos de la investigación en educación*

The normative postulates of education research

*François Dubet***

*Traducción María Matilde Balduzzi****

Resumen

La sociología de las desigualdades escolares se apoya siempre en concepciones a priori de la justicia escolar. Pueden distinguirse tres grandes concepciones: la igualdad de acceso, la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados. Estas concepciones son contradictorias entre sí y, en la práctica, los diversos sistemas escolares las combinan de manera singular.

Más allá de estas concepciones de la justicia escolar, es necesario interesarse además por la justicia misma del peso de los diplomas y del mérito escolar en el destino social de los individuos. Finalmente, si las calificaciones escolares tienen utilidades privadas desiguales, se plantea la cuestión de justicia de saber quién debe pagar.

Palabras Clave: Crítica; desigualdades escolares; desigualdades sociales; justicia escolar; diplomas;

Abstract

Sociology of school inequalities are always based on a priori conceptions of school justice. Can be distinguished three broad conceptions: equality of access, equality of opportunity and equality of results. These conceptions are contradictory and, in practice, the various school systems in a singular way combine.

Beyond these conceptions of scholar justice, also necessary pay attention for the justice of the weight of school certificates and merit in the social fate of individuals. Finally, if school grades have unequal private utilities, the justice issue of who should pay arises.

Key words: Critics; school inequalities; social inequalities; scholar justice; certificates;

* Versión corregida y ampliada de la Conferencia Inaugural dada en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación. 29 de octubre de 2014. Espacios en Blanco-NEES-FCH-UNCPBA. Tandil, Argentina. Disponible en:

<http://encuentroespaciosenblanco.unicen.edu.ar/inicio.xhtml>

** Doctor en Sociología. Profesor de la Université Victor Bordeaux 2. Directos de estudios de la Ecole des Hautes en Sciences Sociales. Chercheur au CADIS (Centre d'analyse et d'intervention sociologiques). Chercheur au centre Émile Durkheim, Paris, Francia.
E-mail: francois.dubet@u-bordeaux.fr

*** Licenciada en Psicología. Magister en Educación (psicología cognitiva). Docente del Departamento de Psicología e investigadora del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES). Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
E-mail: matzi09@yahoo.com.ar

Introducción

Las investigaciones más empíricas y rutinarias están apoyadas, en su totalidad, en una relación con valores, en principios normativos y morales, en las creencias de los investigadores, de las instituciones y de los movimientos sociales. Como sería inútil pretender desembarazarse de estos principios en nombre de una ciencia positiva "pura", me propongo explicitar estos principios. Esto me parece de particular importancia dado que la moda de comparaciones internacionales muestra que cada sistema escolar nacional ha hecho, a lo largo de la historia, elecciones normativas singulares privilegiando ciertos principios más que otros. Todo sucede como si cada sistema hubiese hecho elecciones y construido una combinatoria original de justicia. Así, Francia habría "elegido" la igualdad de oportunidades al precio de un cierto relajamiento de los lazos entre la formación y el empleo y de una fuerte presión, un estrés ejercido sobre los alumnos, en tanto que Alemania habría "elegido" sacrificar la igualdad de oportunidades por la utilidad social de las formaciones y por un clima educativo más distendido y más liberal. Estas comparaciones muestran también que los principios que gobiernan las pedagogías, las políticas escolares y las organizaciones institucionales son, muy a menudo, contradictorios entre sí y que, frecuentemente sin saberlo, debemos arbitrar en la "guerra de los dioses" en los cuales creemos.

Para presentar las cosas de la manera más simple, partamos del gran proyecto escolar moderno, tal como fue fundado en la mayor parte de los países entre fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX, cuando se construyeron los sistemas escolares públicos nacionales que tenían por vocación escolarizar a todos los niños. En esos años de fuerte confianza en la educación, se afirmaron dos grandes proyectos: un proyecto de justicia social y un proyecto de emancipación. El proyecto de justicia social está fundado sobre la creencia en la capacidad de la escuela de promover una jerarquía social justa basada en el mérito de los individuos y no solamente en los privilegios debidos a su nacimiento; contra las desigualdades sociales injustas, la escuela podría así promover desigualdades escolares justas y útiles a la sociedad ya que están basadas en las competencias de los actores. Heredero de la filosofía de las Luces, el proyecto de emancipación

postula que la escuela puede formar ciudadanos autónomos y solidarios en el marco de sociedades nacionales democráticas; el sujeto de la educación moderna se distingue entonces del sujeto de la Iglesia que, sin embargo, inventó la escuela y que tuvo, durante largo tiempo, el monopolio de la escolarización de los niños.

Me propongo, aquí, intentar ver más claro en estos dos proyectos, el de la justicia y el de la educación, para descomponer las diversas dimensiones y para tratar de definir los desafíos a los cuales estamos hoy confrontados.

Las dimensiones de la justicia escolar

La denuncia de las desigualdades y de las injusticias escolares es tan banal que a menudo nos exime de saber verdaderamente de qué se habla. Ahora bien, no basta con medir las desigualdades y condenarlas porque, en la medida en que toda escuela *distribuye* a los alumnos según una jerarquía escolar, lo que importa es saber si esta distribución es justa. Es, generalmente, de esta manera como trata la sociología el problema de las desigualdades escolares preguntándose en qué medida las desigualdades escolares reproducen las desigualdades sociales y cuáles son los obstáculos para la igualdad de oportunidades y para una movilidad social perfecta a través de la escuela.

Intentemos distinguir algunas concepciones de la justicia escolar:

a) La igualdad de acceso

Durante mucho tiempo, la educación escolar ha sido un bien escaso, reservado a una élite social y a algunos alumnos excepcionalmente "dotados", y no es sino hacia fines del siglo XIX que se instala en Europa y en los Estados Unidos la norma de la escuela para todos. Desde ese momento, un criterio de justicia se impuso: la igualdad de acceso a la formación elemental. Hoy, este criterio es válido en muchos países que se esfuerzan por alfabetizar a todos los niños. Por supuesto, con el tiempo, el umbral escolar se ha desplazado hacia la enseñanza secundaria y la enseñanza superior, y se puede pensar que un sistema escolar que abre ampliamente las puertas de sus escuelas secundarias y sus universidades es más justo que un sistema que selecciona precozmente, ya que distribuye más ampliamente los bienes escolares.

En este marco, se razona en términos de democratización absoluta, en términos de distribución de bienes escolares sin entrar en el detalle de los bienes en sí mismos y de su jerarquización más fina. Se trata, en este caso, de los bienes escolares como bienes de consumo -autos, computadoras, televisores- a los cuales los individuos tienen acceso cada vez más en desmedro de las diferencias de valor de estos bienes. En un país como Francia, es así como ha sido pensada la justicia escolar hasta mediados del siglo XX: la justicia escolar consistía en extender la edad de la escolaridad obligatoria, en diferir la selección, en proponer becas, en aproximar las condiciones dadas a las niñas y a los niños. La movilidad social, "el elitismo republicano", no es un objetivo central, ella depende de los talentos y de los méritos excepcionales de los becarios, de los "dones", del azar y de las necesidades de la nación.

En el fondo, en este marco, la igualdad de acceso es sostenida por una norma de integración social y nacional. En el momento en que se amplía la oferta escolar, se espera sobre todo de la escuela, que extienda una cultura común y, para ser aún más preciso, una cultura cívica nacional. Es necesario que la escuela ofrezca algo en común a todos los ciudadanos, superando así la antigua división entre las élites instruidas y la masa de ignorantes. Este modelo está asociado, generalmente, a una gran confianza en la escuela emancipadora y liberadora.

b) La igualdad de oportunidades

Cuando se deja de calcular el valor de una escuela por el número de niños escolarizados para comenzar a medir el porcentaje de niños de origen desfavorecido que accede a los niveles superiores de la enseñanza, se pasa de la igualdad de acceso a la igualdad de oportunidades. Este modelo es el dominante hoy en las sociedades que consideran que todos los individuos son fundamentalmente iguales y que deberían ocupar posiciones sociales desiguales sólo en función de su mérito. En este caso, gracias a la igualdad de oportunidades, los alumnos son jerarquizados solamente según su mérito y las desigualdades escolares son desigualdades justas porque surgen de una competencia equitativa que neutraliza los efectos de las desigualdades sociales, es decir de las desigualdades injustas situadas más allá de la escuela.

Pensándolo bien, la igualdad meritocrática de oportunidades es el único criterio dominante de justicia en una sociedad democrática. Es la única manera de distribuir a los individuos que se suponen iguales en posiciones sociales desiguales en función de su mérito y de su libertad. Por fuera de este modelo, no habría más que la herencia o la suerte. Es por esta razón que los sociólogos movilizan espontáneamente este criterio de justicia cuando evalúan las oportunidades de éxito escolar vinculadas a cada categoría social. Es injusto que no haya más que un 5% de hijos de obreros en las mejores universidades mientras que los obreros son el 30% de la población activa; es injusto que no haya más que 30% de mujeres en las mejores escuelas cuando ellas son el 50% de la población. La norma de justicia implícita es la de una pura igualdad de oportunidades que inducen, en cada generación, a una movilidad perfecta, a una redistribución nueva de los individuos en las diversas posiciones de la jerarquía social.

Esta concepción de la justicia escolar está tan profundamente instalada que es hoy la piedra angular de las críticas de los sistemas escolares. Es preciso, sin embargo, subrayar algunas dificultades.

Ante todo, es extremadamente exigente puesto que supone que la escuela será capaz de neutralizar los efectos de las desigualdades sociales y culturales, en tanto que toda la sociología de la educación muestra que esto no es algo fácil, sobre todo cuando el capital cultural de las familias pesa más que las desigualdades económicas. Implica que la escuela sea de una neutralidad perfecta y que no ceda a las demandas desiguales de las familias construyendo, ella misma, una oferta escolar desigual; ahora bien, se observa generalmente que la escuela es más favorable con los favorecidos, incluso en los sistemas totalmente públicos y gratuitos.

La igualdad de oportunidades exigiría también que las clases privilegiadas estén dispuestas a renunciar a algunos privilegios escolares de modo que la competencia sea perfectamente equitativa, lo que es cuanto menos optimista sabiendo que incluso los niños de los docentes no son los menos favorecidos en materia de performances escolares.

Luego, esta norma de justicia es extremadamente cruel ya que ella supone que los alumnos sean plenamente responsables de sus éxitos y de sus fracasos cuando la equidad de la competencia escolar esté garantizada. De hecho, ella no dice nada de los vencidos que no se habrían quejado de su suerte en tanto que las reglas de la competencia equitativa hubieran sido respetadas. Es evidente que hay algo de "darwiniano" en la igualdad meritocrática de oportunidades: los vencedores y los vencidos merecen plenamente sus éxitos y sus fracasos que no se deben más que a sí mismos.

Finalmente, y ésta no es la menor dificultad de este modelo, se apoya sobre la idea de mérito que es una ficción según la cual los individuos no deberían sus performances escolares más que a ellos mismos: a su virtud, a su coraje, a su voluntad. ¿Cómo distinguir las elecciones y las circunstancias, dice Dworkin, lo que depende de la libertad individual y lo que depende de las condiciones sociales? Ahora bien, todo sociólogo sabe que yo no soy más responsable de mi talento para las matemáticas que de mi gusto por el trabajo escolar. Más aún, no es seguro que el mérito escolar mida todo el mérito de los individuos y que la escuela ignore muchas de las cualidades y las competencias que son, sin embargo, útiles para la vida social. En definitiva, la igualdad de oportunidades da a la escuela la función abrumadora de ser la única institución legítimamente encargada de distribuir a los individuos en lugares desiguales.

Más allá de las observaciones o de las reservas que puedan hacerse, la igualdad meritocrática de oportunidades está en la base de la mayor parte de las políticas escolares de la segunda mitad del siglo pasado. A través de la creación de una enseñanza pública abierta a todos, de la instauración de un sistema de becas, del desarrollo de exámenes y concursos, del desarrollo de políticas de discriminación positiva, se ha intentado construir, por todas partes o casi por todas partes, las condiciones de la igualdad de oportunidades. Pero los éxitos han sido mitigados y los hechos son obstinados: se ha observado, sobre todo, que el desarrollo de las condiciones de igualdad de oportunidades ha acentuado la competencia entre las familias, entre los centros educativos y entre los diversos segmentos del sistema. Allí donde el capital cultural de las familias hace la

diferencia, es preciso implementar estrategias de distinción más racionales y más eficaces que expliquen más ampliamente el recurso al sector privado. Se ha observado también que la igualdad de oportunidades ha acrecentado el rol selectivo de la escuela: cuanto más esfuerzo se hace por neutralizar el rol del nacimiento y del origen social, más es la misma escuela la que selecciona y hace la diferencia, la escuela se vuelve más competitiva y las familias y los alumnos utilizan estrategias cada vez más utilitaristas. A largo plazo, el modelo de la igualdad de oportunidades ha decepcionado porque ha exigido de la escuela la capacidad de construir una justicia social que excede las fronteras de la educación. También, en varios países, la escuela ha aparecido como incapaz de mantener sus promesas aun cuando es mucho más justa que en los tiempos en los que la sola igualdad de acceso no amenazaba las modalidades "aristocráticas" de la reproducción social.

c) La igualdad de resultados

Concebida en términos de competencia equitativa, la igualdad de oportunidades no dice nada sobre el grado de diferencia tolerable entre "vencedores" y "vencidos", entre los mejores alumnos y los no tan buenos. No se opone entonces a que estas diferencias sean amplias como pueden serlo en un mercado o en una competencia deportiva "justa" en la que el número de competidores acrecienta la brecha entre los campeones y la masa de participantes. En este caso, como lo exige la teoría rawlsioniana de la justicia, la competencia meritocrática debe estar atemperada por un "principio de la diferencia" que limite los efectos desiguales de la competencia meritocrática, aun cuando sea justa. Entonces, el modelo de justicia cambia y el sistema escolar más justo es aquel que estrecha las desigualdades entre los mejores alumnos y los no tan buenos o bien aquella que hace que los resultados medios de los niños de obreros y de los niños de ejecutivos sean relativamente próximos.

En este caso, la mejor escuela no es la que permite a algunos niños pobres acceder a la élite; es aquella en la cual los niños pobres tienen performances y beneficios escolares próximos a los de los niños provenientes de medios favorecidos. Se privilegian entonces todas las políticas que limitan las brechas y las

escolaridades comunes no selectivas que son más decisivas que la equidad de la competencia. La mirada del investigador está menos centrada sobre el porcentaje de niños pobres en las grandes universidades que sobre el nivel de los más débiles y de los más pobres. La cuestión esencial es la de las desigualdades tolerables sabiendo que el mejor de los sistemas escolares es aquel que limita las desigualdades, aunque sea al precio de una movilidad débil. Son, generalmente, las sociedades social-demócratas del norte de Europa las que privilegian este modelo, modelo favorable a los desfavorecidos mientras que las élites se quejan de la baja del nivel y de la débil competitividad. Pero la fuerza de esta concepción de la justicia escolar, y lo que la distingue de la igualdad de oportunidades, proviene de que ella se sitúa en el punto de vista de los más débiles y de los vencidos del sistema. Además, este principio de justicia puede tener una traducción presupuestaria legible inmediatamente: se consagran más medios financieros a la escuela elemental y a la enseñanza secundaria común con el fin de asegurar la calidad, financiando de manera más privada la formación de las élites en los mejores establecimientos superiores.

Llevado al límite, el modelo de la igualdad de resultados tiene, sin embargo, una debilidad. Las clases privilegiadas pueden movilizar otros medios que los de la escuela pública para asegurar su reproducción: recurso a las redes y alianzas familiares, inversión en formaciones privadas, estudios superiores en el exterior. En síntesis, pueden redescubrir los encantos de la aristocracia. Se observan estas conductas en "la élite de la élite" que no juega más el juego común cuando la competencia meritocrática de la igualdad de oportunidades ya no le asegura una sólida ventaja.

Tensiones y debates

Estas tres caras de la justicia no serían más que un juego del espíritu si no entrañaran debates y conflictos por razones teóricas y filosóficas, pero también por razones sociales aún más profundas ya que se puede imaginar que cada concepción de la justicia escolar favorece a tal o cual grupo social y a tal o cual categoría de alumnos.

A priori, la igualdad de acceso no plantea problemas en las sociedades democráticas y desarrolladas. El problema es un poco diferente en las sociedades menos ricas que deben arbitrar entre la enseñanza de masa de calidad y la formación de élites de las que se postula que jugarán un rol esencial en el desarrollo económico del país. Después de todo, el caso no es totalmente virtual cuando se observa que ciertos países conocen, a la vez, una tasa elevada de analfabetismo y una tasa también elevada de enseñanza superior que conduce con frecuencia a una educación superior elevada.

En los países que han alcanzado la igualdad de acceso, el debate principal opone la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados. *A priori*, los dos principios parecen compatibles, pero si he de creer en la experiencia francesa esto no es siempre tan evidente. La igualdad de oportunidades invita a proponer, desde el inicio, programas más ambiciosos puesto que cada uno tiene el derecho, y el deber, de llegar hasta el final de la competencia. Invita a desarrollar las mejores cualidades de los alumnos de los medios populares con el fin de apoyarlos y ayudarlos para que se deslicen en las formaciones de élite, a veces al precio de una discriminación positiva destinada a los mejores y a los más meritorios de los alumnos. Aquellos que privilegian la igualdad de resultados optan por los programas menos ambiciosos y buscan limitar las diferencias entre los mejores alumnos y los no tan buenos, y se comprometen en la defensa de la mezcla social de los centros educativos y los establecimientos. Los partidarios de la primera fórmula acusan a los defensores de la segunda de hacer bajar el nivel, mientras que los partidarios de la igualdad de resultados acusan a los defensores de la igualdad de oportunidades de ser elitistas y de no preocuparse por los alumnos que fracasan. Los defensores de la igualdad de oportunidades tienen la mirada fija en los vencedores de la selección escolar y quieren acrecentar el porcentaje de alumnos surgidos de medios desfavorecidos en la élite; los defensores de la igualdad de resultados piensan ante todo en los alumnos más débiles y quieren evitar que ellos deserten.

Evidentemente, en principio, las dos políticas no son incompatibles. Pero se vuelven incompatibles tan pronto como se evocan problemas concretos como la

ambición de los programas o la orientación de las ayudas escolares hacia los alumnos débiles o hacia los alumnos meritorios. No hay ninguna necesidad de ser marxista para ver que estos dos principios de justicia no se apoyan sobre los mismos intereses. La igualdad de oportunidades que quiere democratizar el acceso a la élite piensa en primer lugar en las categorías de las clases medias y de las élites populares; la igualdad de resultados habla más bien en el nombre de los vencidos de la selección escolar. Es por esta razón que esta última voz es siempre más débil puesto que los vencidos de la competencia escolar tienen muchos más problemas para acceder a una palabra legítima en materia escolar. Los vencedores potenciales de la igualdad de oportunidades tienen muchas más oportunidades de ser entendidos que los vencidos en esta misma competencia.

Más allá de estas tensiones y conflictos más o menos manifiestos, sería posible describir los diversos sistemas escolares como una combinación entre estos principios de justicia observando las etapas de la selección, los sistemas de ayuda ofrecidos a los alumnos, el espacio abierto a la competencia de las familias, de los establecimientos y de los centros educativos. Se vería entonces cómo los diversos sistemas arbitran entre los principios y los combinan, sabiendo que ningún sistema puede aspirar a la perfección ya que todo principio de justicia "sacrifica" más o menos a los otros, ya que los mismos principios no reinan en los diversos segmentos de la enseñanza. Francia, por ejemplo, ha elegido un sistema dual que yuxtapone la igualdad de acceso y la igualdad de resultados en la enseñanza secundaria y la universidad de masas, y un sistema de igualdad de oportunidades extremadamente competitivo en lo que concierne a la selección de las futuras élites.

Para qué sirven los diplomas: la escuela en la sociedad

Los modelos de justicia que acabo de evocar son internos a los sistemas escolares y no razonan sino en relación a las desigualdades sociales anteriores a la escuela, desigualdades que se trata de controlar y, en un caso ideal, de anular. Generalmente, es éste el marco en el que razonan los sociólogos de la educación. Pero este razonamiento no resulta suficiente para definir la justicia escolar porque

todo ocurre como si las desigualdades producidas por la escuela fueran necesariamente justas; los efectos sociales de la escuela serían, a su turno, fatalmente justos. Ahora bien, no encontraríamos justa una escuela que diera todas las ventajas sociales a los más meritorios y despojara a los otros de toda utilidad escolar. No encontraríamos justa una escuela en la cual los vencedores acaparasen todas las posiciones sociales prestigiosas y bien remuneradas, en tanto que los vencidos serían condenados al desempleo y a la pobreza, aún si la competencia escolar fuese indiscutiblemente justa.

Una escuela que tuviese una suerte de monopolio de acceso al empleo no sería justa porque exacerbaría la influencia del mérito escolar y excluiría socialmente a todos los alumnos que no alcanzaran el éxito. En este caso, las desigualdades escolares son reforzadas por las desigualdades sociales que ellas engendran y legitiman.

Si se admite que los diplomas no son solamente bienes de salvación cultural, sino también utilidades convertibles en bienes contantes y sonantes, una escuela justa debe velar por garantizar una utilidad razonable de los diplomas. Con la ampliación de la igualdad de acceso a un alto nivel de formación, sucede que esta relación entre los costos individuales de formación y los beneficios obtenidos se quiebra. Se asiste entonces a un fenómeno de devaluación de los diplomas y de *over education* o de desempleo de los diplomados cuando los estudiantes no logran convertir sus adquisiciones escolares en empleos calificados. En este caso, se puede y se debe "acusar" al sistema económico incapaz de proveer empleos. Pero esto no exime a los sistemas educativos de interrogarse sobre la eficacia de sus políticas cuando ellas participan en la formación del desempleo y de la precariedad de los diplomados, en la formación de una *intelligentsia* proletarizada.

¿Quién paga, quién gana?

Públicos o privados, los estudios son un bien público en términos de desarrollo del capital social global para la cualificación de la población, y un bien privado para la utilidad personal de los diplomas. Debe plantearse entonces, un problema de arbitraje.

A priori, la igualdad de acceso exige la gratuidad de los estudios y es éste el caso en la mayor parte de los países en los que la escuela elemental es financiada por la comunidad. Cuando el impuesto es progresivo, este financiamiento es mucho más justo cuando opera una transferencia desde los más ricos hacia los más pobres. La igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados exigen, también, un financiamiento público al que conviene adicionarle ayudas y apoyos específicos para los más pobres con el fin de que el costo de los estudios no perjudique a las familias desfavorecidas. Como son los niños de familias acomodadas los que están más dispuestos a realizar estudios prolongados, estos sistemas de becas y de apoyos reequilibran los mecanismos de transferencia hacia los menos favorecidos. Sin estos apoyos específicos, el financiamiento público de los estudios prolongados, de hecho reservados a los más favorecidos, se parecería a una transferencia de los más pobres, que pagan muy especialmente impuestos indirectos, hacia los más ricos que tienen el monopolio de estos estudios.

Pero es preciso ir más lejos en el caso de los estudios más largos y calificados. Expliquémonos. Todas las sociedades tienen necesidad de médicos y parece evidente que estos estudios deben ser gratuitos ya que los médicos prestarán servicio a toda la comunidad. Pero se observa con mucha frecuencia que sólo los alumnos más favorecidos acceden a estas formaciones. El financiamiento público está reservado a los más meritorios, pero estos son también los más ricos. Esto no sería forzosamente injusto si las competencias adquiridas durante estas formaciones se pusieran al servicio de todos. Ahora bien, este no es siempre el caso cuando la medicina no cura más que a los ricos. Se instala entonces, una transferencia de los pobres hacia los ricos y cabe preguntarse si un financiamiento privado de los estudios prolongados no sería más equitativo que un financiamiento público que desemboque sobre utilidades esencialmente privadas.

El mismo razonamiento puede ser tomado en cuenta para los estudios profesionales. En la medida en que son las empresas las que utilizarán los profesionales en provecho de sus intereses, es evidente que ellas deben contribuir ampliamente a su formación, lo que es el caso en los países en los que una tasa profesional es pagada por las empresas. Los sistemas más equitativos son aquellos

en los cuales el Estado, los empleadores y los sindicatos de asalariados son partes interesadas en estos sistemas de formación.

En cuanto a la enseñanza privada, es necesario constatar que se desarrolla un poco por todas partes en función de las debilidades y de las lagunas de lo público, mientras recibe fuertes subvenciones públicas. Este proceso plantea varias cuestiones de justicia. En primer lugar, interroga a las escuelas públicas cuya calidad no corresponde a las demandas de las familias de las clases medias. Luego, puede considerarse una transferencia de los pobres hacia los ricos si los establecimientos privados conservan el control de su reclutamiento. Salvo que se suprima pura y simplemente la enseñanza privada, lo que consiste más en borrar un síntoma que en curar una enfermedad, un sistema justo debe imponer una cuota de alumnos desfavorecidos en los establecimientos privados que reciben financiamiento público.

De manera general, el problema de la justicia escolar invita a interrogarse sobre los financiamientos de los sistemas de formación con el fin de preguntarse quién paga y quién gana. Y es a partir de esta pregunta que debe ser posible arbitrar entre los financiamientos públicos y los financiamientos privados. Por supuesto, esto supone que se disponga de datos sólidos sobre el costo de las formaciones, el origen social de los alumnos y las carreras profesionales vinculadas a estos estudios. Esto supone también que se corra el "velo de ignorancia" que rodea al financiamiento de los sistemas educativos, "velo de ignorancia" al cual están ligados aquellos que piensan que la educación es sagrada y entonces, no tiene precio mientras que tiene un costo y que su financiamiento mide la justicia.

Las elecciones educativas

Es frecuente que el problema de las desigualdades escolares, tomadas aisladamente, nos haga olvidar que la escuela es una institución de socialización y no solamente una máquina de seleccionar individuos. Para utilizar el viejo vocabulario de la sociología, la escuela es también una institución de socialización encargada de producir un tipo de sujeto social. Ya fuese un cristiano en el mundo

religioso, un "hombre honesto" en la edad clásica, un ciudadano esclarecido y un miembro de la nación en el mundo moderno.

Estos proyectos educativos varían profundamente en función de las historias nacionales; los estilos educativos y las concepciones del oficio docente son específicas en cada país y en cada familia de países en razón de la influencia del catolicismo, del protestantismo, de los grandes modelos políticos y de las filosofías educativas. Cada sociedad tiene su propia concepción de lo que es un currículum, un establecimiento escolar, una clase, un maestro, un alumno. En todos los casos, los docentes están fuertemente identificados con estos modelos que le brindan autoridad y legitimidad. En todas partes, las sociedades sostienen debates sobre los programas escolares, la naturaleza de la disciplina, el lugar de la religión... En todas partes, se critica a la escuela, ya sea porque es demasiado laxa, ya sea porque es autoritaria, demasiado cerrada o demasiado abierta...

Esto nos recuerda que la escuela es en principio, asunto de educación y que las condiciones de la educación, lo que la escuela les hace a los alumnos, participan de la sociología de la educación, incluso si se cambia aquí de registro normativo y si la cuestión del "bien" se sustituye por la de lo "justo". Pero aun así, la cuestión no es abstracta. Las pruebas *Pisa*¹ nos enseñan que las escuelas japonesas y coreanas están entre las más justas en términos de igualdad de oportunidades y de igualdad de resultados. Pero también nos enseñan que los alumnos están entre los más estresados y entre los que tienen menos confianza en sus compañeros y en sí mismos.

Después de todo, regímenes revolucionarios o muy autoritarios han podido crear escuelas relativamente justas al servicio de ideologías que tendríamos problemas en tomar por justas en la medida en que ellas han confundido educación con militarización de la niñez y de la juventud. Es importante, por consiguiente, tener juicios sobre el valor de los procesos educativos en sí mismos.

En tanto que los problemas de la justicia escolar pueden ser tomados por marcos normativos universales, los de la calidad educativa de la escuela son específicos de cada país y de cada cultura, lo que nos conducirá a evocar sólo un caso, el de Francia que es el que conocemos mejor. Es necesario sin embargo,

subrayar que todos los países están confrontados a una crisis educativa: malestar de los docentes, violencia y abandono de los alumnos, débil interés por la cultura escolar...

El programa institucional

En los países de tradición católica, y más aún en los países católicos devenidos republicanos, como es el caso de Francia, la concepción de la educación fue construida sobre el modelo de la institución. La tesis es la siguiente: ampliando la influencia de la escuela sobre la formación de los individuos, la modernidad del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, ha adoptado una forma escolar y un modelo de socialización que caracterizo como un programa institucional. La palabra programa debe ser entendida en su sentido informático, el de una estructura simbólica estable, el de un forma escolar. Este programa tiene un grado de independencia muy grande respecto a su contenido y es posible, en este punto, acordar con Bourdieu quien pensaba que las formas de la educación -disciplina, posturas del cuerpo. -dejan más rastros en los individuos que los contenidos transmitidos-. La escuela no transmite solamente conocimientos, "forma el carácter".

El dispositivo simbólico de la institución se basaba en cuatro elementos o creencias:

1- Valores y principios fuera del mundo. Como lo ha mostrado bien Durkheim, la escuela ha sido "inventada" por las sociedades provistas de una historicidad, es decir las sociedades capaces de producirse y transformarse a sí mismas desarrollando un modelo cultural ideal susceptible de sacar a los niños de la simple evidencia de las cosas, de las tradiciones y de las costumbres. En este sentido, la escuela está siempre ubicada bajo la influencia de un modelo cultural situado "fuera del mundo" como una ciudad ideal. Las escuelas republicanas, laicas y nacionales nacidas en torno a los siglos XIX y XX generalmente combatieron las escuelas religiosas, pero se situaron, también, bajo el reino de principios sagrados, lo que no quiere decir religiosos. Lo sagrado era lo que tenía que ver con la nación nueva a construir, lo que tenía que ver con la ciencia y con la razón, de ahí que

estas escuelas quisieron formar ciudadanos de la misma manera en que las escuelas religiosas habían querido formar cristianos.

2- La vocación. Desde el momento en que el proyecto escolar es concebido como trascendente, los profesionales de la educación deben ser definidos por su vocación más que por su oficio. Pero incluso entonces, es preciso continuar con la comparación con el catolicismo en el cual el sacerdote es considerado como un mediador entre Dios y los hombres. Es lo mismo con el maestro de escuela quien debe en primer lugar creer en los valores de la ciencia, de la cultura, de la razón, de la nación, con el fin de que los alumnos creen en sus creencias y en sus valores. La vocación reposa sobre un modelo pedagógico implícito puesto de manifiesto por personalidades intelectuales tan diferentes como Bourdieu, Durkheim, Freud y Parsons: el alumno accede a los valores de la escuela identificándose con los maestros que encarnan esos valores.

3- La escuela es un santuario. En la medida en que la escuela está identificada con principios "fuera del mundo" y en que sus profesionales no rinden cuenta más que a la institución misma, ella debe protegerse de los "desórdenes y pasiones del mundo". Los programas escolares son ante todo "escolares" y generalmente los conocimientos más teóricos, más abstractos y más "gratuitos" son los más valorados, en tanto que los saberes más inmediatamente útiles son reservados a los alumnos menos "dotados" y menos favorecidos socialmente. Como en las Ordenes Regulares, la disciplina escolar es autónoma y "racional" con un sistema de recompensas y castigos distintos de los usos sociales; la disciplina escolar no reenvía más que a sí misma.

4- La socialización es también una subjetivación. El programa institucional reposa sobre una creencia fundamental: la socialización, es decir el sometimiento a una disciplina escolar racional que engendra la autonomía y la libertad de los sujetos. Entre más se plieguen los alumnos a una disciplina racional y a una cultura universal, más desarrollarán su autonomía y su espíritu crítico interiorizando los principios fundamentales de la ley, de la cultura y de la ciencia. Así, el programa institucional ha sido percibido, durante mucho tiempo, como liberador en tanto

reposaba sobre un sistema de creencias y de disciplina. Es evidentemente a Foucault a quien le debemos la puesta en evidencia de esta paradoja.

Este programa está hoy amenazado, lo que no debe hacernos olvidar la cara sombría de las instituciones: el peso de la disciplina, los abusos de autoridad, el encierro tras las puertas cerradas de los santuarios, el silencio y violencias diversas, incluso físicas, sufridas por los alumnos. Hace menos de veinte años, los sociólogos y los intelectuales estaban más dispuestos a criticar la forma institucional de la educación y del control que a defenderlas contra las amenazas exteriores, siguiendo en esto las lecciones de Goffman y de Foucault.

La decadencia del programa institucional

Desde hace unos treinta años, en Francia y en la mayor parte de los países, la modernidad se ha vuelto contradictoria con el propio programa institucional; ha introducido en las instituciones un virus que las descompone poco a poco.

El "desencanto del mundo". La institución reposa sobre una concepción vertical y trascendente de la producción del sentido y del lazo social por la religión o por lo laico sagrado. El desencanto del mundo significa principalmente que esta construcción del sentido y de los valores por una trascendencia postulada pierde poder en favor de construcciones locales y sociales de valores y de acuerdos sociales y políticos. En este sentido, entre más democráticas e individualistas son las sociedades modernas, menos postulan un universo común de sentido que los programas institucionales tienen vocación de socializar. La profecía weberiana sobre los conflictos de valor y la guerra de los dioses se han cumplido ampliamente.

Un hecho aún más importante, la legitimidad de la cultura escolar ya no se impone con la misma fuerza en las sociedades en las que la cultura de masas, cualquiera sea la manera en que se la juzgue, debilita el monopolio cultural de la escuela. Hoy, los niños escapan directamente de los límites del mundo escolar a través de los medios masivos y de internet.

1. La escuela se encuentra entonces en competencia con culturas cuya capacidad de seducción sobre los niños y los adolescentes no son despreciables y, desde hace treinta años, los docentes se preguntan cómo apropiarse de esta

cultura cuyos rasgos son la rapidez, el zapping y la seducción, principios contradictorios con el rigor de los ejercicios escolares. Se preguntan, también, cómo utilizar las tecnologías que desestabilizan su rol.

2. La profesión reemplaza a la vocación. El modelo de la vocación declina. Se espera de los docentes que demuestren sus competencias y su eficacia profesional, antes que encarnar principios fundamentales. Más exactamente, la vocación cambia de naturaleza; en todas partes, el oficio de docente se ha profesionalizado más con el alargamiento de la formación pedagógica, el desarrollo del trabajo en equipo, la afirmación de una experticia y de una ciencia pedagógica a través de la didáctica. La escuela deja de ser un orden regular, ya sea laico, para devenir una burocracia profesional en la cual la evaluación se impone a todos.

3. El fin del santuario. Desde el fin de la segunda guerra mundial, la mayor parte de los países industriales ha encarado una profunda masificación escolar ampliando considerablemente el acceso a la enseñanza secundaria y superior. A la edad de 20 años, la mitad de los jóvenes están todavía escolarizados en Francia y en los Estados Unidos. Este cambio cuantitativo ha corroído progresivamente los muros de los santuarios escolares porque todos estos alumnos nuevos, que no son ni los herederos ni los "buenos alumnos" de antaño, han importado con ellos las tensiones de la adolescencia y los problemas sociales de los que la escuela estaba, hasta ahora, ampliamente protegida. Al mismo tiempo, la producción masiva de diplomas ha cambiado la naturaleza de los "mercados escolares" que se han vuelto más abiertos y más competitivos. Cuando los sistemas escolares producen muchos diplomas, éstos se vuelven indispensables para entrar en la vida activa y los actores desarrollan necesariamente conductas más utilitaristas que las que podían tener en un período en el que la escasez de los diplomas garantizaba la utilidad. Las formaciones, los centros educativos y los establecimientos entran en el juego de la competencia y los gobiernos deben gestionar políticas escolares cada vez más complejas desde el momento en que la formación es considerada como una inversión para los Estados, para las empresas y para los individuos.

4. La autonomía del individuo. La creencia fundamental de las instituciones en la disciplina liberadora se ha erosionado progresivamente con el surgimiento de

la representación de sujetos de los que se postula que ellos preexisten al trabajo de socialización institucional. La escuela no recibe solamente alumnos, sino también niños y adolescentes que deben construirse de manera autónoma y "auténtica" como los sujetos de su propia educación. En todas partes, la pedagogía del "proyecto" y del "contrato" sustituye insensiblemente a las antiguas disciplinas de la memorización y de la repetición. Dewey ha reemplazado a Durkheim.

Esta larga evolución es hoy ampliamente vivida como una crisis por los actores de la escuela y sobre todo por los docentes. La legitimidad de la escuela y de su cultura se ha debilitado porque la escuela ha dejado de ser sagrada para volverse un servicio cuya utilidad se discute punto por punto y se mide progresivamente a través de expertos y de encuestas nacionales e internacionales. La autoridad escolar se enfrenta a problemas nuevos relativos a la "novedad" de ciertos públicos escolares y a la distancia creciente entre la cultura de masas basada en la rapidez, la satisfacción inmediata y el derecho a la autenticidad, y la cultura escolar que apela al trabajo, al esfuerzo y al diferimiento de resultados y de beneficios culturales y sociales. Los docentes se perciben frecuentemente como clérigos poco a poco desposeídos y privados del apoyo de la sociedad. El trabajo pedagógico en sí mismo es cada vez más difícil, relacional y estresante porque los alumnos ya no son conquistados, porque la escuela no puede deshacerse de los alumnos que la desordenan con la misma facilidad que en la época de las instituciones. La influencia de la organización se acrecienta y los docentes tienen la impresión de ser los engranajes de una máquina ciega que los ignora, los desacraliza y los rebaja.

¿Qué desafíos?

Focalizándose únicamente en la cuestión de las desigualdades, las ciencias sociales se arriesgan a abandonar la cuestión de la educación propiamente dicha a los "emprendedores morales", corren el riesgo de dejar que la escuela se reduzca únicamente a su dimensión utilitarista dominada por problemas de equidad, de eficacia y de utilidad. Más allá de las desigualdades y de la justicia, estamos entonces obligados a redefinir los objetivos educativos de la escuela.

Corresponde, evidentemente, a las sociedades, a los actores políticos y a los movimientos sociales, definir estos objetivos y los sociólogos no tienen ningún privilegio en la materia. Los sociólogos tienen, sin embargo, un rol a desempeñar en este asunto orientando sus trabajos sobre la vida escolar en sí misma y sobre la experiencia de los alumnos y de los docentes. Es preciso, entonces, apartarse de los simples análisis estadísticos de las desigualdades para estudiar el trabajo educativo en sí mismo con el fin de mostrar lo que la escuela hace a los alumnos, cómo ella produce sujetos, o cómo ella los destruye a veces a través de la humillación, la rebelión o la pérdida de confianza.

En la medida de lo posible, este trabajo de micro sociología cualitativa debería ser conducido de manera comparativa ya que las escuelas más receptivas y más "florecientes" no son necesariamente las escuelas más justas y eficaces. En el momento en que la legitimidad misma de la escuela puede ser cuestionada por el *e-learning*, por *Google*, por el peso del instrumentalismo escolar y por la competencia generalizada, es importante reflexionar seriamente sobre la vocación de la educación escolar en las sociedades que emergen ante nuestros ojos. Después de todo, la escuela no es más eterna que cualquier otra institución.

* * *

El tema de la justicia escolar se descompone en una serie de dimensiones y de paradojas que a veces se parecen a "tragedias" en la medida en que los diversos principios de justicia no son necesariamente compatibles entre ellos ni bien nos alejamos del universo de las teorías "puras". Es preciso, entonces, aprender a combinar estas dimensiones y admitir que la escuela justa es simplemente la que hace que ninguna dimensión de la justicia aplaste a las otras. Es poco verosímil que un sistema escolar gane en todos los tableros. Además, es necesario subrayar con mucha fuerza que los sistemas escolares están insertos en las sociedades y que, entre más justa e igualitaria es una sociedad, más oportunidades tiene la escuela de ser ella misma justa e igualitaria.

Después de todo, las desigualdades escolares no fueron realmente reducidas sino en los períodos en los que las desigualdades entre las clases, las comunidades y los sexos fueron reducidas más allá de la escuela y no solamente

en la escuela. Si la escuela actúa sobre la sociedad, no es quizás en la forma de "salvar el mundo".

Esta observación no es solamente prudencia filosófica y política. Es también una invitación hecha a los sociólogos recordándoles en primer lugar que las observaciones, las medidas y las herramientas estadísticas se apoyan en teorías latentes de la justicia y es mejor conocerlas y explicitarlas. El carácter complejo y con frecuencia ambivalente de criterios de justicia implica elecciones en sí mismas complejas y que sólo pueden apoyarse en una información sociológica sólida y sutil.

Pero la justicia escolar no es toda la escuela y el paso de una escuela-institución a una escuela-relación y a una escuela-utilidad implica también reflexionar sobre las finalidades mismas de la educación y no reducir la sociología de la educación solamente a problemas de desigualdades. La escuela no debe únicamente definir lo que es justo, debe también definir lo que es bueno para los individuos y para las sociedades.

Si no es bueno que los sociólogos decidan sobre políticas escolares, éstos no pueden hacer como si sus trabajos no nutrieran la decisión pública. Esto les da algunas responsabilidades y un deber de lucidez.

Recibido: 09/10/2014

Aceptado: 14/11/2014

Notas

¹ Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (PISA, por sus siglas en inglés).

Percepción del clima motivacional de la clase de educación física, en estudiantes de enseñanza media perteneciente a una comuna de la provincia de Ñuble, región del Bío-Bío, Chile

High School students' perception of motivation towards Physical Education in Ñuble's estate, Bío-Bío, Chile

*Pedro Rodrigo Sandoval Rubilar**

*Francisco Rodríguez Alveal***

*Samuel Pérez Norambuena****

Resumen

El presente artículo entrega los resultados obtenidos del estudio sobre Percepción del Clima Motivacional de las Clases de Educación Física, en estudiantes de enseñanza media, pertenecientes a una comuna de provincia de Ñuble, región del Bío-Bío, Chile. Para ello se definió una muestra de tipo estratificada para seleccionar dos grupo cursos pertenecientes a establecimientos de una de las comunas de la provincia de Ñuble, a los que se aplicó la versión española del instrumento PMCSQ-2, (Balaguer, Guivernau y Duda 1997; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez, Alonso y García-Calvo 2010; Cervelló y Santos-Rosa 2000; Cervelló, Moreno, Del Villar y Reina 2007, diseñado y validado en inglés por Newton y Duda 1993 y Newton, Duda, y Yin.2000).

Los principales resultados dan cuenta, en general, que los sujetos bajo estudio expresan mayoritariamente un agrado por la clase de Educación Física, donde se infiere que los estudiantes perciben que la práctica de enseñanza del profesor estimula el aprendizaje colaborativo y valora el esfuerzo realizado por ellos, por sobre prácticas centradas en el "castigo" o reprimenda por sus errores y refuerzo de valores de competitividad. Sin embargo, y a diferencia de los estudios citados en la investigación, no se encontraron diferencias significativas por género de dicha percepción.

Palabras Claves: Percepción, Clima motivacional, Educación Física

Abstract

The article presents results from a research study about Perception of the Motivational environment with in Physical Education highschool students belonging to Provincia de Ñuble, Bío-Bío Region, Chile. The study examines the importance of building favorable habits and attitudes towards physical activities as stated in current debates related to quality of education, focusing the discussion on students' perception about Phys Ed and its relation with present and future sport habits. To carry out this study, we defined a stratified sample composed of two high school groups, who were applied the Spanish version of PMCSQ-2 instrument (Balaguer, Guivernau y Duda 1997; Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez, Alonso y García-Calvo2010; Cervelló y Santos-Rosa 2000; Cervelló, Moreno, Del Villar y Reina 2007, originally designed and validated in English by Newton y Duda, 1993 y Newton, Duda, Yin 2000).

The main findings show that, in general, the student subjects greatly expressed their satisfaction for Phys Ed sessions. We can infer that they perceived teaching practice as something that both stimulates collaborative learning and values their efforts, rather than as a 'punishment' or reprimand for their errors, or reinforcement of competitive values. Notwithstanding, we did not find significant related gender differences.

Key words: Perception, Motivational Climate, Physical Education

*Doctor en Ciencias de la Educación. Grupo de Investigación en Educación GI130823 GI/EF. Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillan. E-mail: psandoval@ubiobio.cl

**Magíster en Bioestadística. Grupo de Investigación en Educación GI130823 GI/EF. Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillan. E-mail: frodriguez@ubiobio.cl

***Doctor en Educación. Grupo de Investigación en Educación GI130823 GI/EF. Departamento Ciencias de la Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Chillan. E-mail: sperez@ubiobio.cl

Antecedentes

En la década de los noventa, en gran parte de Latinoamérica, se iniciaron procesos de reformas a los sistemas educativos en la búsqueda de mejorar la calidad de la educación y, al mismo tiempo, responder a las exigencias de los cambios sociales, culturales y tecnológicos de la vida moderna (Rubilar, Carrillo, Fuentes y Alveal, 2010).

A partir de estas reformas surge un debate sobre la calidad y su monitoreo por parte de los Estados. Una de las características de este debate fue que de facto se implementaron sistemas de monitoreo que zanjaron la discusión en torno a la calidad de la educación, debido a que el Estado, con sus mecanismos de evaluación legitimó ciertos aprendizajes considerándolos valiosos para las nuevas generaciones en desmedro de otros.

En Chile, actualmente, la calidad de la educación sólo se remite a la adquisición de aprendizajes en las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias, excluyéndose aquellos relacionados con la formación cívica, sexualidad, derechos humanos, educación sustentable, Educación Física (Palavacinos, Sandoval, Guevara y Amérigo, 2012).

Dentro de este contexto, surgen áreas del desarrollo humano y saberes culturales que parecieran no ser relevantes para el desarrollo de una educación de calidad, pero que, sin duda, son y deberían ser parte íntegra del debate de la calidad de la educación, en cuanto son intrínsecos a los procesos educativos del sujeto en desarrollo. Así pues, la formación en valores, sexualidad, sustentabilidad, ciudadanía, corporalidad y/o movimiento, ecología, artes, etc., son y deberían ser parte fundamental de los procesos educativos y, por ende, parte central de la discusión de la calidad de la educación en los sistemas escolares.

Por lo mismo, el presente estudio quiere ahondar en un área propia del desarrollo humano que hasta la fecha en nuestro país está al margen de toda discusión sobre la calidad de la educación. Lo referido a la educación corporal, a través de la importancia del ejercicio y deporte (en nuestro currículo escolar denominada Educación Física). Con ello también se pretende incorporar al debate

a los propios estudiantes, a partir de su percepción y valoración sobre dichas áreas.

Específicamente, el estudio desea indagar sobre cuál es la motivación que poseen los estudiantes para enfrentar las actividades asociadas al ejercicio y deporte en las actividades curriculares de Educación Física, toda vez que la motivación de aquellos que se inician y se forman en el deporte debería ser la base para que continúen practicándolo a lo largo de su vida. Este ha sido un tema de interés recurrente en los investigadores en Psicología del Deporte, dadas sus posibles implicaciones tanto a nivel de salud prevención del sedentarismo y obesidad, como por la eventual contribución de la práctica deportiva de los jóvenes a su desarrollo corporal y moral (Cecchini, González, López y Brustad, 2005; Cruz, Boixadós, Valiente y Torregrosa, 2001; Torregrosa y Cruz, 2006).

En este contexto se asume que los profesores en sus clases de Educación Física favorecen el desarrollo de la motivación de los estudiantes sobre el deporte y ejercicio que puedan ser de carácter intrínsecas (lo que los autores denominan centrada en la tarea) o de carácter extrínsecas (lo que los autores denominan centradas en el ego). La primera permitiría condiciones más gratas para la práctica de deportes y ejercicios físicos por parte de los estudiantes y, al mismo tiempo, tendería a favorecer la necesidad del ejercicio y práctica deportiva a lo largo de su ciclo vital, como parte de un desarrollo saludable y moral. Este tipo de motivación, entonces, estaría por sobre el segundo tipo de motivación, centrada en ego o factores extrínsecos.

Por lo anteriormente expuesto una educación de calidad no sólo debe velar por la adquisición de ciertos aprendizajes, sino que debe permitir el desarrollo del sujeto en su ciclo vital, siendo la Educación Física (deporte y ejercicio) parte relevante para un adecuado desarrollo integral de los sujetos. Por ello resulta importante conocer cuál es la percepción de los estudiantes en relación del clima motivacional de la clase de Educación Física, lo que permitirá suponer cómo podría ser el valor de las prácticas deportivas y del ejercicio que poseerá posteriormente en su vida adulta.

Si bien lo anterior cuenta con variados estudios a nivel internacional, a nivel nacional es escasa la información que se posee y, por ello, se hace relevante iniciar este tipo de indagación en nuestro contexto nacional.

Preguntas Orientadoras del Estudio

- 1.- ¿Cuál es la percepción del clima motivacional desarrollado por el profesor de Educación Física, percibido por sus estudiantes, en la clase de Educación Física?
- 2.- ¿El género y modalidad de enseñanza incide en el tipo de clima motivacional desarrollado por el profesor, y percibido por los estudiantes, en la clase de Educación Física?

Objetivo general

Describir la percepción de los estudiantes sobre el tipo de clima motivacional desarrollado por el profesor y el agrado manifestado por la clase de Educación Física en estudiantes de segundo y tercero medio pertenecientes a establecimientos urbanos de la comuna de Chillán.

Objetivos específicos

- Identificar la percepción de satisfacción que poseen los estudiantes de segundo y tercero medio en las clases de Educación Física, en establecimientos urbanos de la comuna de Chillán.
- Clasificar el tipo de clima motivacional percibido por los estudiantes de segundo y tercero medio, desarrollado por el profesor en las clases de Educación Física en establecimientos urbanos de la comuna de Chillán.
- Relacionar el tipo de clima motivacional percibido por los estudiantes de segundo y tercero medio en las clases de Educación Física, según género y modalidad de enseñanza¹.

Marco teórico y conceptual

El clima motivacional es un concepto utilizado para denominar la estructura, la organización y la forma de relacionarse los individuos en un espacio específico de escolarización. Esas relaciones pueden condicionar la presencia y posterior desarrollo de algunos patrones de conducta. En el caso de la educación, este

clima está dado en función de los estilos de enseñanza, la forma en que los niños se agrupan para aprender y las creencias que tiene el profesor acerca del éxito y del fracaso escolar (Ames, 1992). Éste, a partir de los comportamientos y acciones, propiciará la presencia de elementos motivacionales en los alumnos, que redundarán en ciertos comportamientos. A este impacto de lo social sobre la motivación, algunos autores lo han denominado clima motivacional (Escartí y Cervelló, 1994).

Específicamente, el concepto de clima en la enseñanza de la Educación Física se refiere a los entornos, situaciones e interacciones que genera el docente para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes. Este clima condiciona y provoca en los estudiantes una motivación (disposición) hacia el éxito o fracaso, a partir de la vivencia educativa y señales interpretadas por el alumno y por la presencia de ciertas conductas dadas en las clases por el profesor y/o pares.

A partir de la percepción, positiva o negativa, los alumnos sobre este clima motivacional han elaborado una percepción de lo que deben lograr en la clase de Educación Física. La literatura ha construido modelos teóricos que permiten relacionar los logros de los estudiantes en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en Educación Física con la presencia de ciertos patrones de conducta (Nicholls, 1989; Papaioannou, 1998).

Uno de estos modelos indica que "los sujetos que participan en contextos de logro necesitan mostrarse competentes, pero la forma en la que se construye la percepción de competencia difiere de unos sujetos a otros" (Carratalá, Guzmán, Martí y Carratalá, 2004:1). Se habla de dos tipos de percepción a construir: la orientada al logro de la tarea o al ego, donde la idea de ser competente es muy distinta entre sí.

La percepción orientada al logro de la tarea es cuando un individuo tiene el juicio de que posee ciertas habilidades y se esfuerza por aprender nuevas técnicas, dominarlas y mejorarlas (Roberts, 1984). Varios autores plantean que dichos individuos perciben el éxito cuando se demuestra el dominio de la tarea y

consideran el esfuerzo como la causa directa del éxito (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos y Santos-Rosa, 2004; Parish y Treasure, 2003).

Desde la teoría el proceso de enseñanza y de aprendizaje en Educación Física orientado al logro de las tareas se caracteriza por estar vinculado a la ejecución de tareas, enfatizando el proceso de aprendizaje, la participación, el dominio de la tarea individualizada y la resolución de problemas. Esto favorece la percepción favorable al logro de la tarea en un ambiente de diversión (Duda, 1998; Nicholls, op.cit.). En otras palabras este tipo de clima genera un desarrollo de patrones afectivos y conductuales más positivos hacia la Educación Física: logro de la tarea (Duda, 2001).

En esta perspectiva, Treasure (citado por García, Santos-Rosa, Jiménez y Cervelló, 2005) ha evidenciado que aquellos sujetos involucrados en espacios de aprendizaje orientados hacia el dominio de la tarea, mostraban mayores niveles de satisfacción en las clases de Educación Física que aquellos sujetos expuestos a un sistema de clases tradicionales.

Por otro lado la perspectiva orientada al logro del ego se refiere al hecho que los individuos focalizan o centran su motivación hacia la comparación con los otros en la ejecución de la actividad solicitada o realizada, puesto que consideran, subjetivamente, que el éxito, depende de una comparación favorable de las propias capacidades con las de los otros (Elliot y Dweck, 1988; citados por Duda, Chi, Newton, Walling y Catley, 1995 y Roberts, op.cit.). En este caso, el clima creado en el proceso de enseñanza y de aprendizaje en Educación Física está orientado a la competición interpersonal, la evaluación pública y la retroalimentación normativa sobre el desempeño de las tareas.

En este tipo de orientación los comportamientos y conductas se producen para demostrar la supremacía en la ejecución de la tarea en relación a los demás, dado que perciben la actividad física como una aprobación social (compañeros y profesores), permitiendo un mayor estatus dentro del grupo de compañeros, incluso el éxito o fracaso en la tarea se asocia a mayor o menor habilidad individual (Nicholls, op.cit.).

En el tipo de clima orientado al logro del ego, los estudiantes frente a una tarea con mayor grado de dificultad presentan conductas de mayor ansiedad, menor diversión frente a las actividades (Nicholls, op.cit.) y menor perseverancia en su consecución, llegando a desistir de su realización en el tiempo (Escartí, Cervello y Guzmán, 1996).

Existen diversos estudios que relacionan el clima generado y la percepción que tienen los estudiantes del proceso de enseñanza y aprendizaje en Educación Física, además de los procesos de adaptación al logro de la tarea o el ego por parte de los estudiantes, según sea el clima desarrollado (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez, 2003; Cervelló y Santos-Rosa, 2000; Escartí, Roberts, Cervelló y Guzmán, 1999).

Específicamente, Gómez y Rodríguez (2010) encontraron que existe una correlación positiva significativa entre el clima orientado al ego y la percepción negativa de la misma por parte de los estudiantes; así como la disposición positiva cuando se percibe que el clima está centrado en la tarea. También, existen estudios que dicha percepción estaría influida por género, toda vez que señalan que los varones tienden a estar más orientados al ego que las mujeres, mientras que éstas tienden a estar más orientadas a la tarea que los hombres (Martín, 2002; Gómez y Rodríguez, op.cit.).

Por otro lado, en relación a la percepción del trato de igualdad o discriminación en las clases de Educación Física existe relación entre la percepción de un clima orientado al logro de la tarea y una percepción de trato de igualdad por parte de los estudiantes (Cervelló, Del Villar, Jiménez, Ramos y Blázquez, op.cit.).

Finalmente en este modelo el clima motivacional y la percepción por parte del estudiante centrado en el logro de la tarea o el ego subyacen dos paradigmas o racionalidades para entender la Educación Física y, por ende, el proceso de enseñanza y aprendizaje, la Visión Mecanicista y Holística de la vida y del ser humano.

La primera sustenta un paradigma deportivo-mecanicista de la Educación Física, en cuanto aspira a la eficiencia mecánica del movimiento, de ahí el énfasis

en la práctica rutinaria y permanente del ejercicio en la búsqueda de resultados y rendimiento del *sujeto ideal y/o normal*. Obviamente el pensamiento y las emociones del sujeto son suprimidas: "veo al cuerpo humano como una máquina... En mi opinión... un enfermo y un reloj mal hecho pueden compararse con mi idea de hombre sano y un reloj bien hecho" (Descartes, citado por Capra, 1992:56). Por su parte, la segunda sustenta un paradigma integral-holístico de la Educación Física en cuanto aspira a que los individuos adquieran experiencias motrices que les permitan desenvolverse de mejor manera en el mundo y en las relaciones que conforman en espacios de respeto y cooperación. Por ello la dimensión lúdica, afectiva y cooperativa en la ejecución de la actividad física adquiere vital relevancia (Capra, op.cit.).

Diseño metodológico

Diseño del estudio

El estudio en coherencia con los objetivos planteados, es de naturaleza cuantitativa inferencial, de tipo transversal y comparativo. Transversal en cuanto la información se obtiene de una vez en la muestra objeto de estudio; comparativo ya que se espera comparar la percepción del clima motivacional de estudiantes de enseñanza media en relación a variables tales como modalidad (tipo) de establecimiento y género; y descriptivo, en cuanto pretende caracterizar el tipo de clima encontrado en los sujetos que componen la muestra de estudio.

Población

La población en estudio estuvo constituida por estudiantes de enseñanza media de colegios con modalidad humanística y técnico profesional de una ciudad de la provincia de Ñuble, Región del Bío-Bío, Chile.

La Muestra

En coherencia con los objetivos se realizó un muestreo del tipo estratificado, considerando en el cálculo de la muestra una afijación proporcional al tamaño de los estratos (estudiantes de colegios particulares subvencionados² de modalidad científica-humanista y de modalidad técnico profesional³) con una varianza

máxima, un nivel de confianza del 95% y un error muestral de un 9%, con lo cual se obtiene una muestra mínima de 119 alumnos.

Por lo anteriormente expuesto, y para efectos del estudio, se consideró un total de 144 estudiantes para la muestra definitiva, de los cuales 67 pertenecían a colegios de modalidad científica-humanistas y 77 a colegios con modalidad técnico profesional. Según la variable género, la distribución de la muestra quedó conformada por un 42% de alumnas y el 58% de alumnos, con una edad promedio de 15,8 años (con una D. E=0,8 años). Las calificaciones⁴ de los alumnos en la asignatura de Educación Física, pertenecientes a la muestra, fluctúa entre 5,0 y 7,0 siendo en promedio un 6,7 (D. E= 0,5), lo cual evidencia una buen rendimiento promedio en la asignatura.

Instrumento

Se aplicó la versión española del instrumento de Percepción del Clima Motivacional, desarrollado para medir las claves contextuales y sociales tanto en el ámbito del deporte como de la Educación Física (PMCSQ-2). Este instrumento fue elaborado y validado originalmente en inglés por Newton & Duda (1993) y Newton, Duda y Yin (2000), adaptado y validado en español por Balaguer, Guivernau y Duda (1997); Sánchez-Oliva, Leo, Sánchez, Alonso y García-Calvo (2010); Cervelló y Santos-Rosa (op.cit.); Cervelló, Moreno, Del Villar, y Reina (2007), entre otros.

Dicho instrumento mide el clima motivacional predominante en un determinado contexto deportivo y consta de dos dimensiones: clima centrado en el logro de tarea (*i.e.: en clase de Educación Física siento que tengo éxito al trabajar duro*) y clima centrado en el logro del Ego (*i.e.: en clase de Educación Física siento que tengo éxito cuando derroto a los demás*); y a su vez, cada una de ellas se subdivide entre sub-dimensiones. En la siguiente tabla se muestran las especificaciones del instrumento (Tabla 1).

El instrumento en su versión en español fue validado con un alfa de Cronbach de 0,84 (Balaguer, Guivernau, y Duda, 1op.cit.). Para efectos del presente estudio fue sometido a valoración de expertos cuyas aportaciones indican un índice de validez de contenido del 0,82. En el análisis de fiabilidad se

obtuvo un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,72, lo que indica que el instrumento posee una buena consistencia interna, es decir, la información es considerada fiable para los efectos del estudio.

Tabla 1: TABLA DE ESPECIFICACIONES DEL INSTRUMENTO

Dimensiones	Sub dimensiones	Nº de Preguntas
Clima centrado en el logro de Tarea	Aprendizaje cooperativo	4
	Esfuerzo/mejora	8
	Papel importante	5
	Total Preguntas	17
Clima centrado en el logro del Ego	Castigo por errores	6
	Reconocimiento desigual	7
	Rivalidad entre los miembros del grupo curso	3
	Total Preguntas	16
	Total de Preguntas del Test	33

Fuente:PMCSQ-2, Balaguer, Guivernau y Duda 1997

Análisis de la Información

El análisis de la información se realizó mediante estadística descriptiva, univariada y numérica (porcentajes, promedios, desviación estándar). Para el análisis de fiabilidad del instrumento se realizó el cálculo del Alfa de Cronbach y la prueba T-Student para verificar la existencia de diferencias significativas entre los promedios; además se estudiaron los supuestos de homogeneidad de varianza mediante la prueba F-Fisher, y de normalidad de los datos Prueba de Anderson. Para todos los análisis se trabajó con un nivel de significación de 0,05, y el procesamiento de la información fue realizado en el paquete estadístico SPSS 13.0.

Resultados

En el presente apartado se presentan los principales datos obtenidos en el estudio, para ello se sigue el orden de los objetivos específicos del estudio, es decir, se comenzará presentando los resultados generales sobre el agrado y la percepción del clima motivacional en los estudiantes, sujetos de la muestra del

estudio; luego los resultados se desagregarán en función de las variables género y modalidad de enseñanza.

Percepción de satisfacción de la clase de educación física

De los alumnos encuestados el 87,4% de ellos afirma que están satisfechos (se sienten con agrado o gusto) con la clase de Educación Física. Al estratificar por modalidad de establecimiento, el 55,2% de los estudiantes de establecimientos técnicos profesionales manifiesta satisfacción por la clase de Educación Física, por su parte en la modalidad científica-humanista el porcentaje disminuye en un 44,8%. Al relacionar los valores con la variable género, el 62,0% de los hombres manifiestan satisfacción de la clase de Educación Física, por su parte solamente un 38,0% en el caso de las mujeres.

Clasificación del clima percibidos por los estudiantes de la clase de educación física

En la Tabla 2, se muestra el resultado general del promedio por dimensión y sub-dimensión del test. En ella se puede observar que los estudiantes, mayoritariamente, perciben un mayor clima centrado en la tarea (3,9) que en el ego (2,6) en las clases de Educación Física.

También se puede observar que en la dimensión y sub-dimensiones del clima centrado en la tarea, los resultados presentan una asimetría negativa, lo cual estaría evidenciando que los encuestados entregan valores altos en sus respuestas. En cambio, en la dimensión y sub-dimensiones del clima centrado en el Ego, se presenta una asimetría positiva, por lo cual los encuestados entregan valores bajos, exceptuando la sub-dimensión "rivalidad entre los miembros del grupo", la que se distribuye de manera simétrica (coeficiente de asimetría cero).

Por otro lado, al considerar la correlación existente entre las dimensiones y las sub-dimensiones de la escala (Tabla 3), se puede apreciar que en general se correlacionan de manera significativa a niveles inferiores al 5%, exceptuando la dimensión clima tarea y sus sub-dimensiones con rivalidad entre los miembros del grupo y con la sub-dimensión reconocimientos de iguales, perteneciente a la dimensión clima Ego, que no presenta diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

Tabla 2:
ESTADÍSTICAS BÁSICAS GENERALES DEL CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS ENCUESTADOS

Dimensión y Sub-dimensión	Promedio± D. Estándar	Asimetría
Clima Tarea	3,9±0,7	-0,9
Aprendizaje Cooperativo	3,9±0,9	-0,1
Esfuerzo/mejora	3,9±0,8	-0,9
Papel importante	3,8±0,9	-0,9
Clima Ego	2,6±0,8	0,5
Castigo por errores	2,3±0,9	0,6
Reconocimiento desigual	2,7±1,0	0,3
Rivalidad entre los miembros del grupos	2,8±0,8	0,0

Fuente: Datos de campo estudio clima motivacional 2013-2014 (GI130823 GI/EF, U.B.B.)

Tabla 3:
CORRELACIONES ENTRE LAS DIMENSIONES Y SUB-DIMENSIONES DEL CLIMA MOTIVACIONAL

Dimensiones y sub-dimensiones	1	1.1	1.2	1.3	2	2.1	2.2
1. Clima Tarea	-						
1.1. Aprendizaje/Cooperativo	0.79 *						
1.2. Esfuerzo/mejora	0.88 *	0.52 *					
1.3. Papel importante	0.87 *	0.64 *	0.64 *				
2. Clima Ego	- 0.41 *	- 0.35 *	- 0.35 *	- 0.38 *			
2.1. Castigo por errores	- 0.28 *	- 0.25 *	- 0.27 *	- 0.20 *	0.86 *		
2.2. Reconocimiento desigual	- 0.50 *	- 0.38 *	- 0.43 *	- 0.49 *	0.88 *	0.58 *	
2.3. Rivalidad entre los miembros del grupos	0.07	0.05	0.15	0.03	0.42 *	0.35 *	0.1 3

*Diferencias significativas ($p < 0.001$)

Fuente: Datos de campo estudio clima motivacional 2013-2014 (GI130823 GI/EF, U.B.B.)

Además se pueden observar correlaciones directas altas entre las sub-dimensiones y la dimensión, así las sub-dimensiones del clima centrado en la tarea presentan valores por sobre el 0,79 ($p\text{-value} < 0,001$). La misma situación sucede con la dimensión clima centrado en el ego y sus sub-dimensiones, con valores de 0,42 a 0,88, es decir, correlaciones positivas débiles a fuertes (Saavedra, 2005). Por otro lado, se observan correlaciones directas e inversas, lo que podría significar que los estudiantes que perciben un clima centrado en la

tarea asignan valores altos en las diferentes sub-dimensiones que componen dicha dimensión y, por lo mismo, inversamente contrario a los valores bajos de la escala. En otras palabras, los alumnos que perciben un clima centrado en la tarea marcan sistemáticamente valores altos en todas las sub-dimensiones de la escala centrada en la tarea (correlación positiva) y, a su vez, sistemáticamente valores bajos en todas las dimensiones del clima de la escala centrada en el ego (correlación negativa).

Por su parte, los estudiantes que perciben un clima centrado en el ego marcan valores bajos en todas las sub-dimensiones de la escala (correlación positiva) y, a su vez, sistemáticamente valores bajos en todas las dimensiones del clima de la escala centrada en el ego (correlación negativa). En particular, la dimensión clima de ego se correlaciona significativamente con la sub-dimensión castigo por errores en la cual juega un rol fundamental las actividades que realiza el profesor como formador, de manera similar con reconocimiento de sus iguales.

Lo anterior supone que hay una clara percepción de los estudiantes del clima desarrollado en la clase de Educación Física, que se manifiesta en marcar los valores altos de la escala e inversamente bajos, según sea la conducta asociada a un clima centrado en la tarea o ego.

Clima percibido por los estudiantes en la clase de Educación Física según género y modalidad de enseñanza

Como se señaló en la Tabla 2, los estudiantes perciben en las clases de Educación Física un mayor clima centrado en la tarea (3,9) por sobre el ego (2,6). En la Tabla 4 se puede apreciar que, independiente de su género, tanto hombres como mujeres perciben un clima centrado en la tarea más que en el ego, y las diferencias entre ambos son nominales y no estadísticamente significativas al 5% ($p\text{-value}0,33 > 0,05$).

Tabla 4:
ESTADÍSTICAS BÁSICAS DEL CLIMA MOTIVACIONAL DE LOS ENCUESTADOS, SEGÚN GÉNERO

Dimensión y Sub-dimensión	Femenino (n=59)	Masculino (n=81)	p-value
Clima Tarea	3,7± 0,8	4,0 ± 1,1	0,3
Aprendizaje Cooperativo	3,9 ± 0,9	4,1 ± 0,9	0,4
Esfuerzo/mejora	4,0 ± 0,7	4,0 ± 0,7	0,3
Papel importante	3,8 ± 1,0	3,8 ± 0,9	0,3
Clima Ego	2,5 ± 0,8	2,6 ± 0,8	0,2
Castigo por errores	2,1 ± 0,8	2,3 ± 0,9	0,1
Reconocimiento desigual	2,7 ± 1,1	2,6 ± 1,0	0,3
Rivalidad entre los miembros del grupos	2,7 ± 0,8	2,9 ± 0,8	0,1

Fuente: Datos de campo estudio clima motivacional 2013-2014 (GI130823 GI/EF, U.B.B.)

Situación similar ocurre con los valores del clima centrado en el ego (valores más bajos que en el centrado en la tarea), siendo la diferencia entre género nominal ($p\text{-value } 0,26 > 0,05$), tendencia que se mantiene al observar los valores de las sub-dimensiones de la escala.

De los valores anteriores (Tabla 4) se puede inferir que la variable género no sería un factor estadísticamente significativo que explique las diferencias en el clima percibido por los estudiantes.

Por último en la Tabla 5 se muestran los resultados promedios obtenidos según la modalidad del establecimiento al cual pertenecen los estudiantes. En ella se puede apreciar que predominan valores altos en percibir un mayor clima centrado en la tarea y, a su vez, existe una diferencia promedio estadísticamente significativas al 5%, con mayor promedio en la dimensión clima centrado en la tarea (4,1) como en todas sus sub-escalas, en los alumnos provenientes de colegios técnicos profesionales en comparación a los provenientes de colegios con modalidad científica-humanista (3,7).

Por su parte en el clima centrado en el ego los valores son menores que el centrado en la Tarea, no presentando diferencias significativas entre la modalidad del establecimiento, exceptuando la sub-dimensión "Rivalidad entre los miembros del grupo" donde se presenta una diferencia estadísticamente significativa entre los promedios a favor de los alumnos de colegios con modalidad técnico profesional, con un valor promedio de 3,0.

Tabla 5:
ESTADÍSTICAS BÁSICAS DE LAS DIMENSIONES Y SUB-DIMENSIONES DEL CLIMA
MOTIVACIONAL SEGÚN MODALIDAD DEL ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL AL CUAL
PERTENECEN LOS ENCUESTADOS

Dimensión y Sub-dimensión	C.	T.	p- value
	Humanista (n=67)	Profesional (n=77)	
Clima Tarea	3,7 ± 0,8	4,1 ± 0,5	0,00
Aprendizaje Cooperativo	3,7 ± 1,0	4,0 ± 0,8	0,01
Esfuerzo/mejora	3,8 ± 0,8	4,2 ± 0,7	0,01
Papel importante	3,5 ± 1,0	4,0 ± 0,8	0,00
Clima Ego	2,5 ± 0,8	2,6 ± 0,8	0,33
Castigo por errores	2,3 ± 0,9	2,3 ± 1,0	0,48
Reconocimiento desigual	2,8 ± 1,1	2,6 ± 1,0	0,20
Rivalidad entre los miembros del grupos	2,6 ± 0,8	3,0 ± 0,8	0,00

Fuente: Datos de campo estudio clima motivacional 2013-2014 (GI130823 GI/EF, U.B.B.)

Lo anterior puede ser interpretado de formas diversas, sin embargo al no existir diferencias estadísticamente significativas en ambas dimensiones y sus respectivas sub-dimensiones, no se puede concluir que la modalidad del establecimiento esté influyendo en los resultados promedios.

Discusión de los datos y conclusiones

Este estudio tenía como propósito indagar sobre la percepción de agrado que poseen los estudiantes de la clase de Educación Física y si esto se relacionaba con el clima motivacional percibido (centrado en la tarea o ego), así como variables de género y modalidad de enseñanza del establecimiento educacional al que pertenecían los alumnos.

La presentación de la información nos permite concluir que, en general, los sujetos bajo estudio expresan mayoritariamente (87,4%) un agrado por la clase de Educación Física y ello se relaciona, además, con que los estudiantes perciben, en su mayoría, un clima centrado en la tarea más que en el ego (ver Tabla 2). En tal sentido se infiere que los estudiantes perciben que la práctica de enseñanza del profesor estimula el aprendizaje colaborativo y valora el esfuerzo realizado por ellos, por sobre prácticas centradas en el "castigo" o reprimenda por sus errores, y refuerzo de valores de competitividad (ver sub-dimensiones de

la escala), lo que valoran los alumnos, a través de la manifestación de agrado de la asignatura.

También se puede inferir que los profesores de Educación Física involucrados en la presente muestra del estudio, conscientes o no, generan prácticas de enseñanza de Educación Física más colaborativas y centradas en el esfuerzo personal, más que en lo competitivo o refuerzo negativos, lo que genera una disposición positiva y/o de agrado por la Educación Física en los estudiantes. De ser así, y según la teoría que sustenta nuestro estudio, dicha disposición debería mantenerse en el tiempo, y con ello en futuros ciudadanos que practicarán deporte en el transcurso de su ciclo vital (futuros estudios de corte longitudinal deberán dar respuesta a dicho supuesto).

Por otro lado los resultados presentados en la Tabla 3, muestran que el agrado por las clases centradas en la tarea, y no en el ego, no presentan diferencias estadísticamente significativas por género, lo que relativiza la afirmación de que los varones tienden a estar más orientados al ego que las mujeres; mientras que estas tienden a estar más orientadas a la tarea que los hombres (Martín, *op.cit.*; Gómez y Rodríguez, *op.cit.*).

Considerando el punto anterior, y a modo de reflexión, proponemos una serie de interrogantes y/o hipótesis que futuros estudios debería responder, especialmente en nuestro país, dado que es escasa la información local que se posee sobre el tema:

- Los profesores formadores del estudio valoran más las actividades centradas en la tarea que en el ego. ¿Se mantendrá dicha percepción con profesores que valoren actividades más centradas en el ego?, ¿variarán los resultados de percepción y de género en los estudiantes?
- Si bien existen estudios, como los de Gómez y Rodríguez (*op.cit.*), donde se evidencia que la experiencia profesional de los docentes puede ser un factor que explique diferencias en la percepción de los estudiantes sobre el clima (centrada en la tarea o ego), las que no se evidenciaron en el presente estudio, genera la duda de si ello se

debe a que la muestra empleada corresponde a docentes noveles (con menos de 5 años de experiencia). Por ello, surge el interrogante de saber si al ampliar la muestra de estudio con docentes con diferentes años de servicio, ¿se mantendrá o existirán diferencias en el clima percibido por parte de los estudiantes?

- Considerando que los estudios citados se han realizado en países desarrollados, surge el interrogante: ¿la diferencia de género no corresponderá a las diferencias culturales o de sistemas educativos?

Lo anterior abre una serie de interrogantes e hipótesis que resultan relevantes deindagar en futuros estudios, toda vez que se asume que la calidad de la educación también debe responder a la calidad de vida presente y futura de los estudiantes. Sin duda, el deporte y la recreación juegan un papel relevante en ella y de ahí la importancia de generar actitudes y hábitos positivos en el presente en torno a la actividad física.

Recibido: 8/4/2014

Aceptado: 17/6/2014

Notas

¹ En Chile la educación secundaria (o media) se divide en modalidad científica humanística y técnico profesional. Entre ellas existe un plan de estudio común y diferenciado, asumiéndose que la primera es una formación intermedia previa a la entrada al tercer ciclo educativo (formación universitaria), la segunda se entiende como aquella que lleva a la obtención de un título técnico y/o profesional tendiente al ingreso al mundo laboral.

² En Chile existe la educación privada y subvencionada por el Estado. Esta última se divide en la subvencionada municipal (donde el sostenedor es el estado a través de los municipios) y subvencionada privada (donde existe un sostenedor privado). Este estudio corresponde a establecimientos de la última modalidad descrita.

³ Ver nota Nº 1.

⁴ En Chile el sistema de calificación corresponde a una escala numérica de 1,0 a 7,0, donde el 4,0 corresponde a la calificación (número) mínima de aprobación o logro de aprendizajes deseados en el sector de aprendizaje (en este caso, en Educación Física)

Bibliografía

- AMES, C. (1992) "Achievement goals, motivational climate, and motivational processes" En G. C. ROBERTS (ed.), *Motivation in sport and exercise Champaign, IL: Human Kinetics.*
- BALAGUER, I.; GUIVERNAU, J. y DUDA, M. (1997) Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tensitas españoles de competición. En *Revista de Psicología del Deporte*, Vol. 6 Nº 1. Disponible en: <http://www.rpd-online.com/article/view/123>. (consultado 15 mayo 2012).
- CAPRA, F. (1992) *El punto crucial*, Editorial Troquel S.A, Buenos Aires.

- CARRATALÁ, E.; GUZMÁN, J.; MARTÍ, J. Y CARRATALÁ, H.(2004) "La motivación en función de la teoría de metas de logro: Un estudio con deportistas de especialización deportiva". Disponible en:
<http://cienciadeporte.eweb.unex.es/congreso/04%20val/pdf/c176.pdf>. (consultado el 10 de diciembre del 2012)
- CECCHINI, J.; GONZALEZ, C.; LÓPEZ, J. Y BRUSTAD, R. (2005) "Relación del clima motivacional percibido con la orientación de meta, la motivación intrínseca y las opiniones y conductas de Fair Play". *Revista Mexicana de Psicología*, vol. 22, núm. 2, pp. 469-479.
- CERVELLÓ, E. Y SANTOS-ROSA, F. (2000) "Motivación en las clases de Educación Física: un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo". En *Revista de Psicología del Deporte*, vol.9, núm. 2, pp.51-70.
- CERVELLÓ, E.; DEL VILLAR, F.; JIMÉNEZ, R.; RAMOS, L. Y BLÁZQUEZ, F. (2003). "Clima motivacional en el aula, criterios de éxito de los discentes y percepción de igualdad de trato en función del género en las clases de Educación Física". *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Educación*, num.21, pp.379-395.
- CERVELLÓ, E.; JIMÉNEZ, R.; DEL VILLAR, F.; RAMOS, L., Y SANTOS-ROSA, F. J. (2004)"Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students", *Perceptual and Motor Skills* 99, pp. 271-283.
- CERVELLÓ, E.; MORENO, J.; DEL VILLAR, F. Y REINA, R. (2007) "Desarrollo y validación de un instrumento de medida de las estrategias motivacionales empleadas en las clases de Educación Física", *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 2(2), pp.53-72.
- CRUZ, J.; BOIXADÓS, M.; VALIENTE, L. Y TORREGROSA, M. (2001) "¿Se pierde el fairplay y la deportividad en el deporte en edad escolar?". *Apunts. Educació Física i Esports*, vol. 64, pp.6-16. Disponible en:
http://articulos-apunts.edutec.com/64/es/064_006_016_ES.pdf. (consultado 20 diciembre 2012)
- DUDA, J.; CHI, L.; NEWTON, M.; WALLING, M. Y CATLEY, D. (1995) "Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport", *International Journal of Sport Psychology*, 26, pp.40-63.
- DUDA, J.L. (1998) "Advances in sport and exercise psychology measurement", Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- DUDA, J.L. (2001)"Goal perspectives research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings", en G.C. ROBERTS (ed.): *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, Ill.: Human Kinetics. pp. 129-182.
- ESCARTÍ, A. Y CERVELLÓ, E. (1994) "La motivación en el deporte", en I. BALAGUER (ed.), *Entrenamiento psicológico en el deporte*, Albatros Educación, Valencia.
- ESCARTÍ, A.; ROBERTS, G.; CERVELLO, E. Y GUZMAN, J. (1999) "Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others", *International Journal of Sport Psychology*, 30 (3), pp.309-324.
- ESCARTÍ, A; CERVELLÓ, E Y GUZMAN, J. (1996) "Relaciones entre la Percepción de las metas de los otros significativos y la orientación de metas de adolescentes deportistas de competición". En *Revista de Psicología Social aplicada*, 6, pp.27-42.
- GARCÍA, T; SANTOS-ROSA, J.; JIMÉNEZ, R. Y CERVELLÓ, E. (2005) "El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro", *Apunts Educación Física y deportes, tercer trimestre* 2005. pp.21-28.

- Disponible en: http://articulos-apunts.edittec.com/81/es/081_021-028ES.pdf. (consultado 23 de Mayo 2012).
- GÓMEZ, J.Y RODRÍGUEZ M. (2010) "Análisis del clima motivacional percibido y del disfrute en la actividad física por alumnos de 1º de bachillerato con profesores noveles", *Revista Digital Efedeportes.com*. Año 15 - Nº 144 - Mayo de 2010. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd144/clima-motivacional-percibido-en-la-actividad-fisica.htm>. (consultado 10 enero 2013).
- MARTÍN, A. (2002). "El camino hacia la coeducación a través del estudio de las orientaciones de metas", *Revista Digital EFDeportes.com*, Año 8 - Nº 54. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd54/metast.htm>. (Consultado 10 de septiembre del 2012)
- NEWTON, M. & DUDA, J. (1993) "The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and Predictive Utility", *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, pp.5-56.
- NEWTON, M.; DUDA, J. Y YIN, Z. (2000) "Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes", *Journal of Sports Sciences*, 18, pp.275-290.
- NICHOLLS, J. (1989) *The competitive ethos and democratic education*, MASS: Harvard University Press, Cambridge.
- PALAVACINOS M., SANDOVAL P., GUEVARA L. Y AMÉRIGO M. (2012) Educación para la Sustentabilidad: Educación de Calidad más allá de la Evaluación Estandarizada. Psicología, Sociedad y Equidad: aportes y desafíos. Colección Praxis Psicológica, Departamento de psicología. Universidad de Chile.
- PAPAIOANNOU, A. (1998) "Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, pp.267-275.
- PARISH, L. Y TREASURE, D. (2003) "Physical activity and situational motivation in Physical Education: influence of the motivational climate and perceived ability", *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, pp.173-182.
- ROBERTS, G. (1984) "Achievement Motivation in children's sport", en J.G. NICHOLLS (Ed.), *Advances in motivation and achievement*. Vol. 3. The development of achievement and motivation. Greenwich, CT: JAI Press. pp. 251-281.
- RUBILAR P., CARRILLO M., FUENTES A. y ALVEAL F. (2010) Evaluación de habilidades en matemática y comprensión lectora en estudiantes que ingresan a pedagogía en educación básica: un estudio comparativo en dos universidades del Consejo de Rectores. *Educación en Revista*, (spe2), 73-102.
- SAAVEDRA, E. (2005) *Contenidos básicos de Estadística y Probabilidad*, Ed. Universidad de Santiago, Chile
- SÁNCHEZ-OLIVA, D.; LEO, F.; SÁNCHEZ, P.; ALONSO, D. y GARCÍA-CALVO, T. (2010) "Relación del clima motivacional creado por el entrenador con la motivación autodeterminada y la implicación hacia la práctica deportiva". En *Revista Internacional de Ciencias del deporte*, Vol. 6, Nº 20. Consultado en <http://www.cafyd.com/REVISTA/02001.pdf>. (consultado 23 de Mayo 2011).
- TORREGROSA, M. Y CRUZ, J. (2006) "El deporte infantil como base de la carrera deportiva de adultos activos y deportistas de élite", en A. GARCÉS DE LOS FAYOS, A. OLMEDILLA y P. JARA (eds.): *Psicología y deporte* (pp. 585-602). Murcia, España; Diego Marín Librero Editor.

El trabajo en el discurso educativo. Aportes a la economía social desde la comunicación social

Work in educational discourse. Contributions to the social economy from social communication

*Rosana E. Sosa**

Resumen

En este artículo mostramos cómo se configuran los significados de trabajo en el campo de la educación desde la voz de los actores educativos. Estos hallazgos forman parte del estudio realizado en mi Tesis de Maestría en Economía social (UNGS), en particular a una de las áreas definidas como prioritarias por el antedicho postgrado. El enfoque metodológico utilizado fue un estudio cualitativo, a partir de un trabajo de campo prolongado en la ciudad de Olavarría, incluyendo fuentes documentales como acervo del análisis.

Palabras claves: Sentidos del trabajo – Economía social – Discurso educativo.

Abstract

We show how to configure the meanings of work in the field of education from the voice of the educational actors. These findings are part of a study in my Master's Thesis in Social Economics (UNGS), in particular to one of the areas identified as priorities by the above graduate. The methodological approach was a qualitative study from an extended field work in the city of Olavarría, including documentary sources analysis acquis.

Keywords: Sense of work - Social Economy - Education Speech.

* Magister Economía Social Licenciada y Profesora en Comunicación Social. Investigadora y docente Facultad de Ciencias Sociales Unicen
E-mail: rsosa@soc.unicen.edu.ar

Introducción

El presente trabajo se propone indagar acerca de los modos en que es tematizado el trabajo en el campo de la educación desde la voz de los actores educativos a partir de una investigación iniciada a mediados de 2005 en la localidad de Olavarría, ciudad de rango intermedio de la Provincia de Buenos Aires.

El interés radica en indagar acerca de los modos en que es *tematizado* (Habermas, 1987)¹ el trabajo en el terreno de las prácticas educativas concretas. En este marco surgen *interrogantes* acerca de ¿qué tipos de relaciones establecen los actores educativos del nivel secundario entre educación y trabajo? ¿Existen prácticas concretas que los vinculan? ¿Cómo se conforma y quiénes participan en ella? ¿Qué objetivos las impulsan? En definitiva, la confluencia de una multiplicidad de preguntas pretende ser acotada en un objetivo que ha de guiar nuestra investigación: indagar sobre los significados acerca del lugar que se le confiere en el campo de la educación al concepto de trabajo por parte de los actores educativos del nivel medio del sistema educativo, en el período comprendido por la vigencia de la Ley Federal de Educación. Así pretendemos explicitar el recorte de la problemática a trabajar. Se toma como referencia a Olavarría², ciudad del centro de la provincia de Buenos Aires, como referente empírico de la problemática que nos ocupa. Con una población económicamente activa de 34 mil habitantes³ la ciudad da cuenta desde una historia de expansión poblacional⁴ vinculada al crecimiento del mercado de trabajo, contexto de necesidad del que surge la construcción simbólica de la Ciudad del Trabajo⁵.

El período de recolección de datos se realizó entre agosto de 2005 y mayo de 2006 y pretende abarcar un período de tiempo caracterizado por la transición entre la Reforma Educativa implementada por la Ley Federal de Educación⁶ y la nueva Ley de Educación. Con el fin de delimitar la transición a la que aludimos marcaremos, a los fines analíticos, dos momentos históricos. El inicio, es la sanción de la Ley de las escuelas técnicas. Así, la administración nacional deja explicitada su intención de discutir la transformación educativa de los años noventa generándose una atmósfera de recambio y transformación: esta es la

marca de inicio de nuestro período. Una propuesta a la comunidad educativa proveniente del Ministerio de Educación de discutir una nueva ley de educación que dejaría atrás la Ley Federal de Educación marca el final del período de estudio. Las discusiones e intercambios que acontecen durante este proceso no forman parte de esta investigación eligiendo privilegiar las reflexiones cotidianas previas a esta propuesta.

La recopilación de información se realiza mediante entrevistas semi-estructuradas⁷ que, como instrumento metodológico, permite una recolección de los datos más apropiada y pertinente con los intereses: los significados y los modos en que éstos se construyen. La definición del tamaño de la muestra no es previa sino que, muy por el contrario, forma parte del proceso de investigación guiado por el criterio de *saturación* (Saltalamacchia, 1992), siendo el caudal de información lo que ha de indicar la cantidad de entrevistas realizadas.

Los significados y los sentidos del trabajo: el problema de investigación

El proceso de construcción del objeto de la presente investigación es una tarea que ha de ser asumida por el propio investigador y, como dijera Saltalamacchia (op.cit.), "frente a las influencias subjetivas con que todos los datos son organizados, el antídoto es la vacunación y no la cirugía" (p.38). Nótese aquí que el enfoque de la investigación tiene implícito la imposibilidad de trabajar con variables (y sí con conceptos ordenadores) en tanto que la complejidad que supone la trama analizada impide asumir un criterio de exclusión, aunque sí conducir el estudio por la exhaustividad.

La indagación sobre los significados acerca del lugar que se le confiere en el campo de la educación al concepto de trabajo por parte de los actores educativos del nivel medio del sistema educativo de la ciudad de Olavarría focaliza en dos de sus dimensiones: 1) *el modo en que el campo de la educación se constituye como una trama en la que se construyen significados sociales*, haciendo eje en la articulación educación-trabajo y el significado de trabajo, en particular, 2) *el modo en que los actores sociales del campo de la educación*

interviene en la trama en la que se construyen significados sociales, haciendo eje en el colectivo social que integran y en la identidad del trabajo que realizan.

El tema de estudio se corresponde con procesos históricos de construcción de sentido y su textualización a partir de prácticas discursivas constituidas y constituyentes de la subjetividad, cuestión que conduce a una estrategia metodológica que aspire producir y trabajar con datos cualitativos. La utilización de la perspectiva cualitativa encuentra su argumento en la posibilidad que ésta ofrece de conocer las percepciones, las opiniones y valoraciones que los diferentes actores educativos involucrados tienen acerca de sus intervenciones. En este marco, se advierte la necesidad de captar el punto de vista de los sujetos para lo cual es imprescindible el uso de estrategias cualitativas tanto para la recolección de la información como para la construcción interpretativa de los datos y la elaboración de teoría.

Elegimos focalizar en las percepciones de actores concretos pero esto de ningún modo es asumido como una opción metodológica sino que su conocimiento es visualizado como condición necesaria para pensar lineamientos de políticas educativas que integren, incorporen o recuperen experiencias exitosas. Si bien el carácter de este estudio es exploratorio y descriptivo, el faro con que se encara es el de contribuir con sus resultados a pensar políticas públicas. No es negando o prescindiendo de las percepciones más arraigadas de los actores que todos los días encarnan estas políticas como hemos de pensarlas (y hacerlas) posibles (Marchand, 1995). Más aún, mirar a los actores y a la trama que habitan y entender ésta como "en permanente construcción" es imprescindible de conocer en tanto que ella constituye, simultáneamente, el punto de partida y el contenido real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas (Rockwell y Ezepeleta, 1998). La vida cotidiana es concebida aquí como la matriz vital de los sujetos, al decir de Coraggio (2004) el reino de la institucionalidad en tanto es allí donde se marcan los límites y las posibilidades inmediatas de la participación de los sujetos.

Ahora bien, tampoco serán interpelados como actores individuales y portadores de visiones propias: aun cuando son los sujetos particulares los que

constituyen nuestra unidad de observación, ninguno de los indicios que estos sujetos aporten hará extraer conclusiones que se circunscriban a sus vidas particulares: sus palabras y los sentidos que a ellas subyacen son analizadas aquí como un modo de abordar el colectivo social del que son parte (Sosa, 2007).

El primer supuesto general del que se parte en esta investigación radica en postular que las "condiciones de posibilidad" para pensar e instrumentar políticas públicas están sujetas al conocimiento y la comprensión de significados, sentidos y percepciones que se hayan arraigados a los actores educativos que las protagonizan en la vida cotidiana de las instituciones educativas. La posibilidad de conocerlas nos aleja de la recurrente tentación de pensar a éstos como destinatarios y no como actores, razón por la cual nos es insuficiente interpelarlos sólo como profesionales de la educación. Por ello, se considera necesario un rastreo por el proceso en el que fueron constituyéndose estas percepciones, no como actores educativos sino como actores sociales aunque sea el primero la condición que haya determinado que sea seleccionado para nuestro trabajo.

La apuesta asumida aquí se clarifica al ponderar el plano micro que, sin desechar un encuadre macro, ha de quedar claro que no está allí el eje principal de la investigación. El interés radica, en primer lugar, en indagar en los significados construidos por los actores de la vida cotidiana de la educación en torno de la articulación de educación y trabajo. Ingresar, en segundo término, al análisis de los procesos de identificación colectiva que subyacen al ejercicio del trabajo de educar.

El mundo de los significados tiene para esta investigación una puerta de entrada: los testimonios de los actores educativos. El segundo supuesto -que es teórico y metodológico a la vez- radica en la perspectiva que se asume para responder al interrogante sobre cómo establecer relaciones, articulaciones y conexiones entre los testimonios individuales -que han de recogerse durante el proceso de investigación- y el colectivo social y profesional que se pretende reconstruir. En este marco, desde esta investigación se parte de considerar que *el plano enunciativo nos aporta datos respecto de la posición del sujeto en la discursividad social*. El *lenguaje* es problematizado aquí en su aparente

transparencia y su siempre dispuesta tendencia a la naturalización y es pensado como un *registro activo de la investigación* (Arfuch, 2002).

Relacionado con lo anterior el tercer supuesto radica en clarificar el modo en que se entiende aquí la construcción de aquello que se asume como discurso social. Éste no puede ser entendido sino como producto del cruce de una multiplicidad de discursos, cada uno de los cuales ha pugnado y pugna por conseguir su legitimación social y, con ella, una legitimación de la visión de mundo que le subyace. Asumiendo a la vida cotidiana como el escenario y a los sujetos particulares como los actores concretos se propone ver la disputa por el sentido que se protagonizan diferentes significados en pos de hacer dominante el propio. En este marco, al mirar un sujeto social se pretende mirar a la sociedad desde la óptica y/o perspectiva que ofrecen uno de sus tantos actores. La distinción que se hace es a los fines analíticos en tanto que nuestro interés radica en estudiar las disputas y consensos que tejen en la trama social y, en definitiva, el límite que tienen estos análisis radica en los supuestos que subyacen acerca de ello.

Los supuestos sobre los que se basa la presente indagación y que explicitan el modo en que hemos de encuadrar nuestra mirada, han de officar de guía para la selección de los conceptos ordenadores de nuestra investigación. En virtud de ello, se parte de supuestos teórico-metodológicos generales: se toma posición dentro del frondoso campo de la "otra economía" por la propuesta de la economía social y solidaria y se da cuenta de dos disputas de sentido libradas por ésta: respecto de la Economía del Capital y respecto del resto de las "alternativas económicas".

La economía social y solidaria: algunas precisiones

Siguiendo la propuesta de Coraggio (op. cit.) se considera que

"La economía social y solidaria es entonces un modo de hacer economía, organizando de manera asociada y cooperativa la producción, distribución, circulación y consumo de bienes y servicios no en base al motivo de lucro privado sino a la resolución de las necesidades, buscando condiciones de vida de alta calidad para todos los que en ella participan, sus familiares y

comunidades, en colaboración con otras comunidades para resolver las necesidades materiales a la vez que estableciendo lazos sociales fraternales y solidarios, asumiendo con responsabilidad el manejo de los recursos naturales y el respeto a las generaciones futuras, consolidando vínculos sociales armónicos y duraderos entre comunidades, sin explotación del trabajo ajeno" (pp. 17-18).

El impulso de la economía social y solidaria es una tarea que implica, se sostiene aquí, dos dimensiones. Por un lado, se hace necesario identificar y reflexionar críticamente el sentido y la viabilidad de las "nuevas" instituciones que emergen en el marco de una búsqueda de respuestas a la crisis de integración social del capitalismo (Coraggio, 1998). La valiosa tarea de identificar las alternativas a la "hegemonía del mercado capitalista" (Coraggio, 2005:9) no implica abandonar el intento de bucear en aquellos territorios que, aun cuando en apariencias permanecen inertes a cualquier atisbo de cambio, serían de gran importancia para construir otra sociedad y otra economía. He aquí la segunda dimensión, en la que sí elige encuadrarse este trabajo, que pretende indagar en campos en los que el capitalismo como cosmovisión parece inundarlo todo. Aun cuando son esas concepciones las que predominan, ingresar en su análisis es insoslayable si lo que perseguimos es generar las condiciones para algún cambio potente. La educación y, puntualmente, el sistema educativo constituyen, para este trabajo, uno de estos territorios.

Ahora bien, el impulso de una economía social y solidaria se asume por su carácter relacional respecto de aquella trama que se quiere cambiar, con la que se supone en diálogo e interacción. En este sentido, se asume una perspectiva del cambio social (Williams, 1980) y una postura respecto de la posición del sujeto y su interrelación con el plano de "lo estructural" y "lo social" (Elías, 1996) concluyendo que ni los actores educativos que ocupan a esta investigación ni la trama de la que forman parte han de ser considerados aquí aisladamente. Ni unos ni otros pueden comprenderse marginados de las características que las conforman a la vez que las constituyen.

Por último, se fijaposición a partir de los aportes de Elías (op.cit.) acerca de cómo se entiende la relación entre el/los individuo/s y su trama atendiendo al protagonismo de los sujetos particulares. La visión de Elías colabora en ofrecer

densidad teórica al momento de conceptualizar la dinámica en la que los actores educativos habrán de construir produciendo y (re)produciendo significados de trabajo. En este proceso, será tan importante relativizar la libertad plena cuanto los condicionamientos absolutos y advertir el complejo juego de tensiones que acontece entre disposiciones y posiciones de los sujetos.

La educación y el trabajo: los actores educativos⁸

El sistema educativo argentino, estructurado en torno al tronco normalista mitrista, presenta una extensa trayectoria en la que ha sido escasa la inclusión de propuestas ligadas al industrialismo, el mundo de la producción y del trabajo. En este marco, pareciera concedérsele a la escuela la posibilidad de abordar el trabajo como un precepto moral quedando al margen de la enseñanza los saberes ligados al trabajo (Puiggrós y Gagliano, 2004). La demanda social acerca de la preparación para el trabajo hace presión, particularmente, en el nivel medio que, a su vez, siempre estuvo asociado al enciclopedismo (Arata y Zysman, 2006). Y, por ello, la discusión acerca de cómo ha de plantearse la relación entre el sistema educativo y el mundo del trabajo es objeto de sucesivas reformas y el binomio educación y trabajo ocupa una y otra vez un lugar privilegiado en la agenda pública (Carton, 1985).

Durante los años 90 el valor de la educación y la formación para la vida y el trabajo y el aporte de esto al desarrollo socioeconómico gana cierto consenso. Producto de ello la escuela y el imperativo de extender la obligatoriedad escolar que estructura las reformas educativas de los noventa en Argentina y América Latina se traduce en un cambio en la composición social de su matrícula: se ha masificado el acceso a la educación básica y ha aumentado la asistencia al nivel secundario⁹.

La decisión de focalizar -dentro de todos los discursos posibles de ser analizados en el sistema educativo- en el de sus actores tiene una justificación que es teórica y política a la vez, asociada a la posibilidad de "ver al conjunto de los trabajadores -que pueden existir dentro o fuera de relaciones capitalistas inmediatas- como base social del posible sujeto histórico" del "modelo económico

(no economicista)" (Coraggio 1994: 58) que supone la economía social y solidaria.

En este marco, se retoma la apuesta de Gramsci (1986) de "efectuar inicialmente ese inventario" como un punto de partida ineludible para construir otra economía. Ahora bien, ¿por qué seleccionar el escenario de la educación como campo problemático? El primer argumento se halla asociado a la concepción de investigación con la que se acuerda aquí: la indagación que se emprende en el marco de un proceso de investigación adquiere su sentido en el carácter propositivo que ésta pueda asumir a partir de sus resultados. Así se entiende a la acción como una parte inescindible de la tarea del investigador. En virtud de ello, el aporte habría de anclarse en aquellos espacios por los que transcurre el accionar cotidiano: la docencia y la investigación, en particular, la formación de docentes en los profesorados en Comunicación Social y Antropología Social en la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la Universidad Nacional del Centro (UNICEN).

Situados en la educación, se focaliza en el nivel medio del sistema educativo y dirigimos nuestra mirada sobre "actores educativos" interpeándolos como trabajadores de la educación y, por tanto, miembros de un colectivo social.

En vinculación con lo anterior, los discursos y los sujetos, lejos de ser entendidos como elaboraciones individuales que informan acerca de sus autores, son interpeados como producciones de sentido socialmente construidos. En este marco las prácticas individuales y por tanto las producciones de sentido particular son abordadas en su condición social y cultural. Los significados explícitos e implícitos que estructuran la visión de los actores educativos entrevistados son objeto de interés. Significados que aun cuando estén focalizados en, como ya se dijo, el trabajo, la economía y la educación, se busca ingresar en las visiones de la sociedad que subyacen a las percepciones de los sujetos que son objeto de nuestro análisis.

El trabajo en la escuela: los significados que se construyen en el espacio educativo

El mandato que tiene el sistema formal educativo desde la reforma de los `90, al tiempo que le concede a la "educación para el trabajo" un carácter transversal, le hace perder la especificidad que ostentaba la antigua "formación profesional" y las escuelas técnicas (Spinosa, 2006; Testa, 2002). La formación para el trabajo irrumpe en todas las modalidades educativas del nivel medio y esto se funda en el diagnóstico que subraya la existencia de una crisis -considerada terminal- del sistema económico que caracterizó las sociedades latinoamericanas en su proceso de modernización reciente y una crisis -también definitiva- de su sistema educativo. Sin embargo, el trabajo, como contenido a enseñar, no ha logrado trascender al conjunto de la educación aún cuando la Reforma Educativa interpela a las instituciones a generar proyectos, iniciativas, emprendimientos en (toda) la escuela media, sin circunscribirse a las modalidades técnicas y agrarias.

Sin embargo, varios componentes de una trama que precede condicionan una lectura del mandato y conduce a darle continuidad a una lógica que visualiza al trabajo como un contenido que ha de ser abordado por actores educativos específicos y en espacios curriculares e institucionales que también son específicos. Por lo tanto, no es un tema que afecte ni la propuesta propia, ni el desempeño profesional propio, ni el área de conocimiento que lo implica. En este marco la problematización que hacen los propios actores educativos entrevistados de la formación para el trabajo parece no necesariamente tener un correlato en la propia implicación en este problema: se sigue pensando desde su disciplina, desde su espacio curricular, no sólo la formación de los estudiantes sino el modo de afrontar la propia enseñanza no ha tenido grandes modificaciones.

La formación para el trabajo es un área que tiene especificidad para los actores educativos interrogados. Entre ellos, quienes están directamente implicados y, por tanto, dan cuenta de acciones y proyectos en los que participan, además, señalan sus percepciones y convicciones al respecto. Sólo diremos aquí que es un grupo acotado y reducido cuyas acciones y/o prácticas vinculadas a la formación para el trabajo son escasamente identificadas por sus colegas. Sólo

algunos pueden enunciarlas desde suposiciones y deducciones. El resto -la mayoría- las desconoce. Sin embargo hay algo que unos y otros tienen en común: hay una clara asociación entre el trabajo como contenido a enseñar y la enseñanza técnica (en primera instancia) y/o agraria (en segundo lugar).

La mención a la formación para el trabajo pareciera conducir a la mayoría de los actores educativos consultados a acotarlo a un segmento, un lugar y una especialidad: la educación técnica y agraria. Esto le imprime especificidad aunque, a la vez, coloca en un solo lugar el tema/problema. Esta postura, lejos de generar disensos es una construcción compartida por la mayoría de los actores educativos: quienes lo señalan como "tema/problema de otros" y quienes, además de saberse identificados, asumen la tarea como propia y, más importante aún, como exclusiva. En este marco lo que en una primera instancia se puede visualizar como asociación, luego es posible ver cómo esta "asociación" adquiere el carácter de circunscripción de la formación para el trabajo a la educación técnica o agraria. Subyacen a ésta, al menos, dos cuestiones. En primer lugar, aparece una concepción que alude al perfil de formación con que se estructura cada una de las modalidades implicadas en la enseñanza media: una enseñanza orientada a la continuación de los estudios superiores y otra, orientada a los saberes laborales.

Las explicaciones que se ensayan al respecto abrevan en una cuestión de antigüedad: "siempre fue así". Y, en este marco, se da cuenta de una tradición que alude a lo que aquí hemos denominado una "división del trabajo" en la que "la enseñanza técnica y agraria" está concentrada en una preparación para el trabajo y el resto de "la enseñanza media" está dirigida a una preparación para los estudios superiores. Esta distinción, por esquemática, no debe de desecharse *per se*. Indagar en ella, permite tomar contacto con interesantes y particulares construcciones que llevan a hipotetizar acerca de una lógica que lleva a la escuela media a destinar esfuerzos a la construcción de su especificidad "hacia fuera" (respecto de los demás niveles educativos) y, al mismo tiempo, a la construcción de especificidad "hacia adentro" del nivel. En esta última, el punto de ruptura

está asociado a tener o no como estructurante la formación para el trabajo. A continuación, se presenta qué implica tal división social de la educación.

La distinción entre escuela media y técnica, lejos de ser excluyente, sólo pretende hacer un trazo grueso: ni los estudios superiores sólo pueden pensarse de la mano de la escuela media, ni estar preparado para el trabajo requiere necesariamente pasar por la modalidad técnica o agraria. A lo que hacen mención los testimonios obtenidos es al “eje estructurante” de cada modalidad. ¿Cuál es la diferencia entonces? En el caso de la escuela media, está claro que el faro está ubicado en la continuidad de los estudios. Sin embargo, aún cuando no sea el objetivo, la escuela media podía jactarse de brindar los conocimientos necesarios para quién, si decidiera no dar continuidad de los estudios, estuviera en condiciones de trabajar. Del mismo modo, las escuelas técnicas y agrarias aun cuando los estudiantes no están impedidos de continuar sus estudios, tienen una fuerte centralidad en el trabajo en sus propuestas y parecen presentar una trama institucional en la que el trabajo tiene una presencia real y concreta. Está presente en la vida cotidiana a través de los talleres: los estudiantes aprenden trabajando allí. Los espacios del edificio destinan un lugar específico para el trabajo. No hay que suponer al trabajo, está presente. Y, además, es un lugar que es distinto al lugar “para estudiar”. ¿Se está diciendo que en las escuelas medias el trabajo no está presente? No. El modo en que está referenciado el trabajo le imprime una impronta particular: no es casual que los testimonios vinculados a esta modalidad se asuman como los “encargados de” implementar la articulación educación trabajo: de hecho es eso lo que hacen y casi ninguna de las prácticas que se plantean es al margen de esto.

Ahora bien ¿qué pasa en las escuelas medias con el trabajo? El hecho de no ser éste el estructurante, pareciera sólo ser necesario abordarlo en el marco de una formación humanística que es más amplia que, entre otras cosas, engloba el trabajo aunque este abordaje no es ni directo, ni específico. Subyace a esto que un modo de pensar “la inserción social” intrínsecamente asociada al ingreso de los estudiantes en los estudios superiores y, en virtud de esto, el tratamiento de la inserción al trabajo aparece como una cuestión subsidiaria a este estruc-

turante señalado. La continuación de estudios superiores como faro parece presentar al trabajo como un proyecto cuya concreción es a largo plazo. En virtud de ello, el trabajo lejos de ser "el presente" es asociado "al futuro". En este marco, es posible ver que la problematización que se hace de la inserción de los estudiantes remite a disquisiciones respecto de la inserción en la universidad. El éxito o el fracaso de la escuela media son medidos en términos de ingreso y permanencia a los estudios superiores. En este caso, trabajar mientras se cursan los estudios superiores no es descartada como posibilidad. Sin embargo, pareciera no tener este estatuto de "trabajo" en tanto éste es asociado a aquello que harán "cuando se reciban".

La percepción dominante es que "siempre fue así". No obstante esto, este "siempre" encuentra algunas fisuras en la actualidad mediata: luego de la Reforma Educativa cuya trama -que confluye con la precedente- es portadora de una red de significados que comprende "Reforma", "Transformación educativa", "Polimodal", permite generar ciertos recaudos. La interpelación al nivel medio que hace la reforma acerca de generar propuestas educativas que tengan como protagonistas al trabajo es leída a la luz de la mencionada red de significados por los actores educativos en términos de contrasentido en tres dimensiones:

- El trabajo es incorporado por la misma Reforma Educativa que propone "las modalidades" y éstas le quitan precisión a los títulos. Las modalidades, visualizadas por los actores educativos como eufemismos, parecieran imprimirle ambigüedad a los significantes "bachiller", "comercio", industrial". Así, las pretendidas especificidades que busca la reforma a partir del recorte de áreas de conocimientos impiden, a ojos de los actores educativos, interpelar con claridad el sector económico de los saberes que se poseen. Lo antedicho resulta revelador de una creencia acerca de que "antes era más fácil conseguir trabajo" partiendo de la premisa, muy difundida en el sistema educativo argentino, que postula que son los patrones de crecimiento asumidos por los países y, por ende, la demanda laboral, quienes determinan la conformación de las ofertas educativas, especialmente en la educación media (Tedesco,

1983). El sistema educativo es visualizado como una variable dependiente del mundo del trabajo y se asume que la articulación supone su adaptación al contexto socioeconómico-laboral.

- Consecuencia de lo anterior, y dado que es la pérdida de puestos de trabajo la característica que prevalece en el diagnóstico en el que coinciden en la realidad económica actual los actores educativos, asoma el planteo acerca de ¿articular con qué trabajo? Este mismo interrogante sirve tanto a los fines de justificar la articulación -dando por válido el desajuste entre las calificaciones que se tienen y las que se “necesitan” como para cuestionarla- dando cuenta de que “no es este el mejor momento para articular”, generar proyectos en común, construir lazos.
- El trabajo es incorporado por la misma Reforma Educativa que propone “el compensatorio” y con ello lesiona la “cultura del trabajo” que estructuraba la lógica del sistema educativo: llamada aquí “trilogía fundante” (esfuerzo–logro–aprendizaje). La existencia de enésimas oportunidades para “mejorar” que habilita el “compensatorio” pareciera quitarle el valor a la “primera” oportunidad: esta ya no se merece todo el esfuerzo y dedicación porque hay certeza de que habrá varias como ella. Así el esfuerzo se dosifica, se parcela y, al hacerlo, se retacea. En este marco los actores educativos asumen la tensión de no poder exigir y, como consecuencia, la escasa dedicación, el retaceo del compromiso y la disminución del esfuerzo son algunas de las consecuencias que se asocian a la perspectiva que le subyace a los compensatorios propuestos por la Reforma Educativa.

Ha llegado el momento entonces de avanzar en la identificación de los significados con que está asociado el trabajo, los supuestos en los que estos significados se basan a los fines de constituirse como tales y, por último, identificar los sentidos que intervienen en tales construcciones. El análisis de los relatos relevados pretende conducir tanto a la identificación de las caracterizaciones dominantes como de aquellas que, en mayor o menor grado y con distintas direccionalidades, emergen como alternativas. Indagar en esta trama

tiene el propósito de conocer en tanto que "ella constituye, simultáneamente el punto de partida y el contexto real de nuevas alternativas tanto pedagógicas como políticas" (Rockwell y Ezpeleta 1998:3).

Como vía para analizar las formas dinámicas que nos presenta la complejidad de las sociedades, Williams distingue entre las formas residuales, las dominantes y las emergentes:

"Las condiciones de dominación están por lo general claras en ciertas instituciones y formas dominantes, donde (..) por tales formas se consideran a menudo más como formas naturales y necesarias que como formas específicas, mientras que quienes dominan, pueden ser conscientes de forma bastante desigual de estas conexiones prácticas (op.cit.: 190).

El trabajo como aplicación

Consagrado en un lugar de "futuro" y, por lo tanto, sucesivo a la escuela ninguno de los actores educativos entrevistados duda que el espacio de aplicación de los saberes que ofrece la escuela será, indudablemente, el trabajo. Esto le imprime importancia a ambos momentos: la escuela como "dadora de saberes" y el trabajo como espacio de concreción. Sin embargo, ingresando aún más profundamente, es posible visualizar que se establecen implícitamente algunas jerarquías. En primer lugar, se consagra la idea de una cadena prolijamente eslabonada y, al mismo tiempo, se deja en claro que la educación es el primer eslabón. Hay un punto más que hemos de desentrañar: el carácter práctico y aplicativo que se le imprime al trabajo pareciera, por derivación, imprimirle un carácter intelectual a la escuela (Da Silva, 1995).

Los actores educativos en el marco de enunciar las "ventajas" de la instalación del trabajo en la escuela tematizan a éste en términos de una oportunidad cuya validez radica en la de propiciar un espacio en el que es posible que los estudiantes puedan hacer una "aplicación" de "todo lo aprendido". Esto, que es asociado en general al momento de ingresar al mercado laboral, es el estructurante del modo en que la mayor parte de los actores educativos evalúan la incursión de estudiantes en pasantías laborales. ¿Qué implicancias tiene que los actores educativos adviertan al trabajo como "aplicación"? Se advierte, una vez más, que los actores educativos piensan al trabajo como un momento que es

separado de la escuela dejando traslucir, en cierto sentido, que el trabajo es una dimensión técnica que permite dar aplicación a la educación en tanto dimensión intelectual. Además de separado, se está diciendo que es posterior: la escuela aquí nuevamente ubicada en el lugar de siembra pero claramente renunciando a cualquier posibilidad de cosecha. La aplicación, la que pareciera poner en tensión los conocimientos de que se dispone, es el momento de poner a prueba, usar lo aprendido. Toda esta instancia es "cedida" al trabajo: la educación, al consolidarse en el primer momento, pareciera resignarse toda esta posibilidad.

¿Qué más dicen los actores educativos cuando enuncian el trabajo como espacio de aplicación de los saberes? Deberá notarse, al menos, dos puntos. El primero y más notorio, radica en la asociación que se hace de la aplicación al trabajo y, con ello, una circunscripción de éste a actividades fundamentalmente de índole "práctica". La segunda, tan nodal como la anterior, advierte de igual modo una circunscripción similar ahora para el ámbito de la educación: asociado a una actividad mental/intelectual que es excluyente. Mucho se ha abordado y teorizado al respecto de la prolijidad con que la educación ha delimitado las operaciones mentales y manuales. Lo que aquí queda claro es el sobredimensionamiento de la condición de "actividad manual" que hay en torno del trabajo. Del mismo modo, se sobredimensiona la "actividad mental" al estudio. No se abundará en este aspecto aunque sí se plantean algunos interrogantes: ¿No hay un reconocimiento implícito de parte de los actores educativos respecto de la inexistencia en el escenario de la escuela de un espacio en el que los estudiantes puedan "aplicar" -dirían ellos- o "poner en juego" -se diría aquí- los saberes y aprendizajes que se construyen en el marco de la educación formal? La escuela, al ponerlo fuera, parece resignar este espacio y la instancia de aprendizaje que supone. Y, al hacerlo, explicita con claridad una concepción de enseñanza asociada a la *tabula rasa* que, aún cuando evita y discute en el plano del discurso, parece acompañar como concepción. Ingresando más profundamente a la cuestión, ¿no hay una apelación a la "fe" desde la que se interpela a los estudiantes respecto de la validez o a la utilidad de los abordajes

teórico/conceptuales o, simplemente, abstractos con que se trata de incentivar a los estudiantes?

La pretendida prolijidad con que la misma educación logra escindir parece construirle cierta vulnerabilidad a su espacio. Si se presta debida atención, muchos de los cuestionamientos que los mismos actores educativos referencian que se le hacen a la escuela, en general, y a los docentes, en particular, radican en cierto "aletargamiento", "cuestionamientos que no son satisfactoriamente respondidos". El saber de la escuela, en general, y de los actores educativos, en particular, ha dejado de ser (hace mucho tiempo ya) algo incuestionable. Una vez más encontramos a los actores educativos en la recurrente actitud de ubicarse y reubicarse en el saber. Atrincherarse en ese pedestal parece ponerlos en el blanco. Blanco al que no sólo los francotiradores se le animan.

El trabajo como proyecto a largo plazo

Los cambios estructurales que se asocian a "los nuevos tiempos" –modo en que se referencia al contexto de la Reforma Educativa- ubican al trabajo como un espacio en el que tienen la extraña habilidad de poner de manifiesto que hay que estar "cada vez más preparado". Una formación amplia, contenidos actualizados y estrategias "modernas" han de ser los modos en que la escuela, en general, y los actores educativos, en particular, debe procurar una preparación intelectual para sus estudiantes. La "preparación", la "formación", la "educación" que debe garantizar de un modo exclusivo la escuela no es evaluada como complementaria sino que adquiere un carácter determinante para el futuro: de la preparación que tenga un sujeto ha de depender su inserción laboral.

Resulta importante señalar que, significativamente, el trabajo de los estudiantes es referido más en términos de un proyecto a largo plazo y, por ello, ubicado temporalmente en el futuro. Antes deberán terminar de estudiar. Es posible ver cómo a la percepción de esta temática subyace la presencia de un "recorrido ideal" en el que el estudio se ubica primero y el trabajo después. Respecto de esto agregaremos un significado más: el "término de los estudios" es, también, un significado que admite definiciones varias. En términos generales

cuando los actores educativos aluden a "terminar los estudios" incluyen allí el pasaje, exitoso, por la educación terciaria y/o universitaria. Con lo cual aluden implícitamente a la continuidad de la educación formal. Muy escasamente se alude a la culminación de los estudios en el nivel medio. La confluencia de "buenos deseos" y "esperanzas" configuran una realidad desde la que los actores educativos parecieran asegurar que todos transitarán por la primera opción.

Las prioridades están claras para todos los actores educativos: primero el estudio, segundo el trabajo. La propiedad de "deber ser" que subyace a esta premisa pareciera eximir de cualquier argumentación. Sin embargo, es su propia historia personal y laboral a la que se recurre a los fines de "presentar pruebas" respecto de las conveniencias que esto sea desarrollado del modo y en el tiempo en que se postula. Obsérvese bien, no es ni el conocimiento profesional y específico el que sirve de manantial para los argumentos: es el "deber ser" y el relato personal el que oficia de vertiente de un argumento que no se justifica. Solo se lo postula. De este modo, se verá cómo el significado 1 (trabajo en tanto aplicación) viene a ser reafirmado por el significado 2 (trabajo como a largo plazo) en tanto que nos presenta un "trabajo" que, en su constitución, era separado y posterior a la escuela. Ahora queda claro, además, que no sólo es posterior a la escuela sino que no es inmediato a la escuela. Se trata de largo plazo y, por tanto, de siembra.

El trabajo como algo "por conseguir"

He aquí la consagración de una red de significantes que pretenden construir al trabajo como portador de un carácter particular: ubicado afuera y luego de la escuela, el trabajo es algo que "hay que conseguir". Además de aludir una entidad distinta a la escuela, los actores educativos sugieren a entidad propia.

En esta construcción hay una idea que subyace: los "puestos de trabajo" que abordados "en abstracto" parecieran cobrar una corporeidad y una materialidad tal que se advierten "disponibles" o "no disponibles". En este marco, los sujetos que pugnan por ocuparlos parecen reducirse a "recursos humanos" que, en la medida en que no se preocupen por formarse (esto es, cumplir las

condiciones necesarias para ocuparlos) no han de lograr su objetivo. Este modo de plantearlo adquiere más veracidad cuando la presencia más rotunda es la del desempleo. Pero esta no hace otra cosa que agregar una variable más a las que ya, intrínsecamente, forma parte del mercado laboral. De esta manera ninguna referencia al futuro pareciera prescindir de alguna referencia a la posibilidad de "conseguir" un trabajo. Así presentado, el mercado laboral toma visos de "puestos de trabajo" a ocuparse que, dadas las características previamente definidas, decepciona o expulsa sujetos que pugnan por ocuparlos.

El trabajo como venta de fuerza de trabajo

Los tres significados anteriores parecen ser las capas que colaboran en construir un significante del trabajo asociado a la venta de la fuerza de trabajo en el mercado. Una asociación que remite "trabajo" a "venta de fuerza de trabajo" pareciera mostrarnos algunos indicios que nos permiten entender los variados intentos de escindir a los estudiantes con el trabajo en un tiempo simultáneo a su paso por la educación media. Es razonable y, arriesgando aún más, cumple la condición de "políticamente correcto" el hecho de localizar al trabajo "afuera" y "luego" de la escuela atendiendo a las implicancias de convalidar el trabajo infantil/adolescente que, además de ser cuestionable, es ilegal.

De este modo, aplicar lo aprendido, ayudar a construir un proyecto a largo plazo asociado al trabajar y, finalmente, conseguir un trabajo parecieran dar cuenta de un recorrido que es deseable pero que, además, ubica a la escuela en el primer eslabón de la cadena. Conseguir un trabajo tiene una condición necesaria: "estar capacitado", "educado", "haber terminado el secundario". ¿Es esto suficiente? No. Sólo necesario. Y, en este sentido, los actores educativos consagran en un lugar de punto de partida a la educación y, de algún modo, circunscriben al trabajo a aquel espacio en el que han de encontrar un lugar en el que puedan demostrar (aplicar) todo lo que la educación les enseñó.

En este marco, por un lado hay cierta claridad para delimitar prolijamente, para identificar la especificidad y jerarquizar el rol de la educación respecto del trabajo. Ubicada en este lugar, la educación pareciera consagrarse para sí un

espacio que, además de trascendente, es irremplazable. Pero, por otro lado, pareciera que hay en el lugar "elegido" una serie de "efectos colaterales" que terminan por impactar en el rol asumido. Se notará aquí que la educación se advierte muy dependiente de los resultados que en "aquél espacio", aquél que está "fuera de la escuela" obtengan los estudiantes. Es cierto que el "éxito" es multicausal también en esta cuestión, pero la educación no toma ninguna previsión al respecto y se ubica allí, sola, en el centro de todas las responsabilidades, no puede manejar el resto de las variables y, por ello, aparece muy dependiente de resultados que no puede controlar.

La dependencia que amenaza a la educación subsume a ella a los actores educativos quienes no encuentran un lugar en el que guarecerse de semejantes cuestionamientos construidos linealmente entre imposibilidad de vender la fuerza de trabajo-formación provista por la escuela media deficiente e insuficiente. ¿Por qué no podrían argumentar en su contra? Porque implícitamente antes construyeron su rol en términos de garantizar una inserción en el mercado a partir de la formación que proveen. Y delegaron el éxito o el fracaso de su intervención en la formación de los sujetos al futuro en el que conseguirán un trabajo. Esta tarea que construye para sí la educación pareciera no haber sido apropiada de un modo colectivo por parte de los actores educativos. En este marco se advierte sobre la ausencia de un posicionamiento profesional -en tanto actor educativo- respecto de este rol.

El trabajo como empleo

La existencia concreta de un empleo tiene la capacidad de materializar los cinco significados aludidos: éste y los cuatro anteriores. Subyace a esta construcción la idea de "mercado de trabajo" como la configuración social en la que es posible pensar la existencia de un lugar -concreto, físico - pasible de "ser ocupado por" y, con ello, "ser integrado a". El empleo es, en síntesis, el significado que, como las muñecas rusas, logra englobar los cuatro anteriores y ubicarlos unos dentro de otros dando cuenta de particularidades y, a la vez, de ser partes de una misma construcción. Cada uno de estos cinco significados tiene también la propiedad de

mostrarnos el "deber ser" del trabajo. El empleo pareciera ser el casillero vacío que hay que llenar y eso disuade las incertidumbres y las sorpresas.

Un trabajo que construyó su significado a lo largo de todo el proceso de crecimiento capitalista, que estructuró la configuración social desde la que los actores educativos construyeron sus propios significados y que hoy son cuestionados por la realidad que los engloba. Producto de esta 'nueva' realidad, que parece leerse como coyuntural y de transición, emergen dos significados más. La "nueva realidad" y el modo en que interpela a los significados 'dominantes' que asume el trabajo para los actores educativos nos conduce al *trabajo como reparador de una "necesidad"*. El significado trabajo pareciera ser, en sí mismo, un ejemplo de transición: dada la construcción de un recorrido ideal al que antes aludíamos y su carácter de "deber ser", por un lado, y una lectura de la actualidad como realidad distinta, por el otro, los actores educativos advierten respecto de todo recorrido ideal tiene sus excepciones. La misma situación económica que se menciona en diferentes oportunidades como "condición contextual" de la actualidad en la que aquí nos hemos sumergido parece ser la explicación de ciertas "evidencias": el recorrido es ideal pero no es aplicable a todos los estudiantes. No se sabe con precisión aunque se supone que no todos "respetan" el recorrido y es la condición temporal la que es permanentemente vulnerada.

Indagar en las explicaciones de este suceso que se reconoce ocurrido, permite acercarse a otros significados asociados al trabajo. Como se ha visto ya, hay algunos estudiantes que, condiciones económicas desfavorecidas mediante, hacen un atajo al recorrido ideal. Se alude aquí a aquellos estudiantes que, por tener necesidades económicas, se ven "obligados" a trabajar simultáneamente a que realizan sus estudios secundarios. En ese marco, el trabajo interrumpe el recorrido ideal, cuestión que presenta dos variantes.

La primera configura un atajo definitivo y sin vuelta atrás. El recorrido es cuestionado por la realidad económica "de estos tiempos", "del país" y "del estudiante" y cuando el cuestionamiento se traduce en interrupción se traduce en abandono del estudio. El trabajo sigue siendo asociado a la condición de venta de

fuerza trabajo y, justamente, éste es el argumento en el que se admite su tolerancia. ¿Qué es lo que se tolera? Que se altere el ordenamiento pero, sobre todo, que el futuro se vuelva presente. Que un sujeto cuya edad indica que ha de ser estudiante tenga que vender su fuerza de trabajo y, así, interrumpir o discontinuar sus estudios. He aquí un significado cuyo carácter emergente –asociado a la coyuntura económica del país– logra actualizar los significados residuales que han estructurado el significativo trabajo. ¿Dónde radica lo emergente? En el período de tiempo donde se manifiesta: simultáneo (y no posterior) a la escolaridad de un adolescente.

El trabajo como obstáculo

La rigidez del recorrido ideal es flexibilizada ante “la necesidad”: parecieran no necesitarse más argumentos. Sin embargo, la aceptación de esta realidad -que se asume como irremediable- termina por asociar al trabajo a un obstáculo. Un obstáculo que se interpone en el recorrido ideal, lo interrumpe, no lo deja continuar. Y, de este modo, el trabajo tendrá un significado más en su haber. ¿Todos los actores educativos advierten al trabajo como un obstáculo? Sí. La diferencia entre ellos radica en que para aquellos vinculados a las escuelas cuya matrícula y tradición apuestan y logran la continuidad de los estudios el trabajo tiene un carácter de obstáculo supuesto. Su calidad de potencial lo hace pensar en términos de obstáculo. Quienes, por su parte, se hallan vinculados a escuelas “suburbanas” donde el trabajo (aunque informal y esporádico) de los estudiantes es concreto y cotidiano, es un obstáculo real y es uno de los principales factores que contribuyen al abandono de la escuela por parte de los estudiantes.

¿En estos casos, modifica o altera en alguna medida el carácter de futuro? No en tanto necesita de un argumento para ser incorporado a la “realidad presente”. En este marco, la necesidad, “la carencia de” no sólo le imprime al trabajo un carácter de “mal menor” sino que además le subraya su condición de venta de fuerza de trabajo. Es, justamente, esta visión la que termina de certificar que si algo define al trabajo es su carácter futuro. En este marco, el trabajo comienza a imprimirse de significados “negativos”: es un obstáculo para

la continuidad de los estudios, es un "mal necesario" para los estudiantes de bajos recursos.

Hasta aquí han sido presentados *los primeros significados* que parecen mostrar la tensión que genera un reconocimiento del trabajo como el "trago amargo" que hay que aceptar que forme parte de la realidad escolar: como realidad de estudiantes o como contenido a enseñar. O como ambas cosas. ¿Por qué es un trago amargo? Porque el sobredimensionamiento que se hace de su carácter de venta de fuerza de trabajo impacta en una concepción negativa que se construye del trabajo al pensarlo simultáneo al período destinado a "estudiar". Abramos otro camino. Se ingresará a los significados que se construyen en torno de la aceptación del trabajo en el marco de la escuela y que, por ello, permiten dar la bienvenida a la pasantía como experiencia educativa.

El trabajo como aprendizaje

Hasta aquí han sido aludidos los significados asociados a un supuesto que busca estructurar el conjunto de las construcciones: la educación consagrada en su rol de dadora de saber pero, al mismo tiempo, necesitada de un lugar en el que se pueda aplicar lo aprendido. Ahora bien, se dará paso a las instancias en las que el trabajo puede convertirse en una instancia en la que el aprendizaje tiene lugar. En este marco, el trabajo es visualizado como el lugar para aprender a cumplir horarios y órdenes, a obedecer sin cuestionar, el respeto que se le debe a los mayores, entre otras cosas que, si bien se advierten "complementarias" parecieran contribuir a "formar ciudadanos". Se notará aquí una singular y paradójica observación; la escuela, en su momento fundacional, hubo de emerger en un contexto en el que se le adjudicó esta tarea para luego hacer uso de esos saberes fuera de ella: los saberes necesarios en el mundo del trabajo. Dado este significado, los actores educativos entrevistados aquí parecieran develar que la escuela ya no está en condiciones de cumplir este rol fundacional.

El trabajo como experiencia real

La instancia concreta de la pasantía laboral permite asociar a los actores educativos el trabajo con un evento educativo por la impronta experiencial y de realidad que supone en sí mismo. Y, también hemos de decir, esta impronta no prescinde de la oposición con la dimensión ficcional que asume la escuela. La referencia a "lo ficcional", lejos de asociarse a mentiroso, da cuenta del carácter hipotético que asume la enseñanza que provee la escuela. Hipotético en tanto prescinde de la acción y de la praxis para enseñar y para aprender. Esta referencia y su alusión a la prescindencia de práctica en contextos educativos, pone en evidencia el círculo vicioso en el que la escuela parece retroalimentar el enciclopedismo fundante: la disociación entre teoría y práctica.

La multiplicidad de facetas con que se presenta el significativo trabajo nos conduce a examinar la lógica que cotidianamente construyen los actores educativos. Los primeros cuatro significados del trabajo -como *aplicación*, como *proyecto a largo plazo*, como *"algo por conseguir"*, como *venta de fuerza de trabajo*- constituyen los significados dominantes que construyen los actores educativos. Todos ellos aparecen estructurados en una cosmovisión de mundo que asocia trabajo a empleo pero que, además, éste está disociado de la escuela como espacio de aplicación.

Los significados de trabajo como reparador de una necesidad y como obstáculo se construyen desde una lectura de la sociedad actual que, dada las nuevas características que plantea, exige una emergencia de significados. Sin embargo, subyace a los mismos supuestos que, a manera de residuos, obstaculizan los significados dominantes antes aludidos: la capacidad de reparar una necesidad económica oficia de significado argumentador de la "tolerancia" de la simultaneidad de una instancia que se piensa a largo plazo y, al mismo tiempo, es un obstáculo para el logro del éxito del recorrido ideal: estudiar (primero) trabajar (después).

Los dos últimos significados plantean la posibilidad de pensar el trabajo - como aprendizaje y como experiencia real- y evidencian allí dos significados emergentes que, lejos de remitir a los supuestos dominantes permite hipotetizar

sobre el trabajo como una instancia generadora de aprendizaje y de experiencia. Ambas instancias sólo pueden pensarse asociadas a las instancias de pasantías. Esto por un lado, habilita a pensar el trabajo "durante" la escuela aunque deja serias dudas (ya analizadas aquí) respecto de "dentro" de la escuela.

Ninguno de los significados asociados por los actores educativos al trabajo hace referencia al trabajo como instancia de creación, de creatividad. Los sentidos que se seleccionan se construyen en torno de la venta de fuerza de trabajo y, por tanto, la aplicación de órdenes externas, planes ajenos y demandas extrañas. El trabajo es un espacio donde se aprende a cumplir: las órdenes son ajenas, los horarios estrictos y las opiniones no cuentan. Lejos de visualizarse como saberes menores parecieran otorgarle al trabajo un lugar irremplazable: la escuela en tanto se ha instalado una instancia de constante negociación pareciera estar impedida de enseñar estas cuestiones.

¿Cuáles son los sentidos que intervienen en estos significados? El trabajo, como contenido a enseñar se construye en torno de una sobredimensión de una faceta filosófica asociado al valor y el esfuerzo. Y una subdimensión de una faceta de poner en acción. Ésta última pareciera adjudicarse al "mundo del trabajo" que temporalmente hace su aparición una vez que haya culminado el "mundo de la educación". No sólo hay separación si no hay orden y jerarquía y esto impide una alteración y una retroalimentación. A partir de las pasantías es posible ver el modo en que se "reacomoda" el conocimiento socialmente construido en torno del trabajo y la escuela. Las instancias en que se instrumentan e implementan las pasantías educativas dejan espacio para que se expliciten concepciones subyacentes en la sociedad. Señalaremos algunos puntos.

Aún cuando la escuela da muestras de una apertura hacia la comunidad con la implementación de las pasantías, éstas generan una instancia en la que la escuela "se ve obligada" a salir de sí misma y dirigirse a la comunidad. En este marco, la escuela "puertas adentro" -justificada por la asimilación de saberes que luego habrán de ser puestos en acción- parece advertir que esta acción ha de ser simultánea. En primer lugar, la pasantía es generada fuera de la escuela y esto

es, justamente, lo que le permite ostentar un carácter de "real": estar en el espacio laboral, que conozca las lógicas de este campo, que pueda vivenciar la experiencia de "trabajar" pero, fundamentalmente, la pasantía genera un espacio en el que el estudiante tome contacto con el "mundo real". En segundo lugar, y asociado al anterior, es el carácter de "hacer" lo que estructura el campo laboral. Se vivencia aquí como el momento de aplicar los conocimientos que fueron aprendidos en la escuela. En tercer lugar, la pasantía tiene implícita una intencionalidad clara: la posibilidad de "ubicación". Al llegar a este punto tomamos contacto con la vara con la que será evaluada la pasantía: la capacidad que ésta demuestre de "ubicar" al pasante. Ubicar quiere decir que este tenga continuidad en el espacio laboral. Sea aceptado y rescatado. Es exitosa sólo y en la medida en que el espacio laboral logre dar cuenta que el pasante ha ingresado al mundo laboral. ¿Si no lo logra? Será un aprendizaje.

La jerarquía que subyace a esta construcción se hace nítida en este punto. La inserción laboral (que en esta sociedad es también social) está en un escalón superior al aprendizaje. Ni la inserción supone aprendizaje ni el aprendizaje inserción. Ambos son peldaños pero de escaleras diferentes. Lejos se está aún de hablar de una articulación en la medida en que la escuela aún piensa (y por ello interpela) a la empresa como receptora de sus pasantes. Aquí empieza a mencionarse "conseguir lugares", "negociar espacios". Sumado a esto, el proceso de aprendizaje que se advierte en la pasantía es asociado a "lo que puede aprender en la empresa". Asumir esto lleva implícito que los saberes socialmente productivos sigan sin ingresar a la escuela y ésta aún no logra interpelar al sector productivo como portador de saberes distintos. Aún implementando las pasantías la escuela sigue viendo a "la empresa" como un espacio en el que los estudiantes pueden aprender algo que necesitan y que ella sólo puede "coordinar" ese aprendizaje. Y esto no puede evaluarse marginado de una trama donde lo que prima es la reproducción. Por un lado, la necesidad (económica) de los estudiantes se traduce en el trabajo como una alternativa viable y con ello amenaza su continuidad de su educación. Por otro, ante la deserción de matrícula la pasantía aparece como una alternativa viable para retener a los estudiantes so

promesa de una potencial inserción laboral. Y en este camino se generan intersticios en los que el significado de "trabajo" empieza a mostrar algunas fisuras y es posible señalar la emergencia de la pasantía y su capacidad de generar nuevos significados. El nuevo contexto -entendiendo a éste por la resultante de la puesta en práctica de un lineamiento educativo- enfrenta a la escuela a mirarse en el espejo del trabajo (circunscrito esto en una pasantía) y caracteriza el trabajo en tanto espacio "real". La advertencia de la realidad afuera alerta sobre la presunción de lo ficticio de adentro.

A partir de allí, se ha visto que en la relación entre *trabajo y educación* hay relaciones de necesidad, de continuidad, de jerarquía. Pero esto inhabilita para pensar una articulación entre educación y trabajo. Uno, pensado puertas para adentro; otro, ubicado en "la sociedad" parecieran reverenciarse sin que esto signifique, necesariamente, articulación alguna. Aún permanece la escisión de dos mundos: el mundo del trabajo y el mundo de la educación expresada en los modos en que es referida la comunidad de pertenencia de la escuela. Muy ilustrativos son, en este sentido, los proyectos institucionales que son gestados desde las escuelas tendientes a lograr "una inserción creciente en la comunidad". En virtud de ello, se busca generar instancias en las que la comunidad educativa tenga una "apertura hacia la sociedad" y puedan generarse proyectos en común. Las enunciaciones utilizadas en estos casos parecieran dejar en claro que la escuela pide insertarse (y con ello, asume que ha dejado de estarlo en algún momento). La irrupción de un lineamiento que exige pensar el trabajo fuera genera relaciones afuera de la escuela en la idea de buscar espacios para hacer las pasantías.

La comunidad de pertenencia no es problematizada por la escuela. En virtud de esto, su desconocimiento. No es reconocida por los actores educativos como un espacio generador de saberes. Algunas visiones tienden a construirse desde la "culpabilidad" de la escuela en que los ciudadanos no consigan trabajo. Otras que, sin culpar, apuntan a la impotencia de la escuela por "reestructurarse" de acuerdo a los nuevos tiempos. Todas estas visiones impactan y atraviesan la que se genera en el marco del trabajo cotidiano de las escuelas. Allí, los actores

educativos parecieran construir las propias. Queda claro, una vez más, es el modo en que los actores educativos perciben el mundo que los rodea: es un mundo que viene dado, que "es" y que, dado el pequeño lugar que se ocupa, no está al alcance modificarlo.

La relación entre educación y trabajo pareciera ser una preocupación de los actores educativos. Sin embargo, no es un problema que ha de resolverse desde el propio accionar. Aún subyacen menciones a la educación en tanto educación enciclopédica y al trabajo como una actividad que se hace fuera de la escuela.

Conclusión

El ingreso a los modos en que los actores educativos entrevistados significan el trabajo ha sido, además, un modo de acercarse a su cosmovisión de mundo. Las múltiples dimensiones desde las que se ha ingresado a la cosmovisión de mundo de los actores educativos ofrece pistas acerca de unos sujetos cuyo lugar social, por las múltiples razones aquí analizadas, se muestra acotado a la enseñanza de una disciplina. Una misma dinámica de pertenencia que da cuenta de los roles, los espacios y las instancias por las que transitan. En este marco, no es casualidad que ser "profesor taxi" es un significativo reconocido como propio y, llamativamente, común a todos los actores educativos del nivel medio.

Hasta aquí se ha dado cuenta de concepciones arraigadas y fundantes de la cosmovisión de los actores educativos entrevistados. Del mismo modo pretendemos dar cuenta de aquellos intersticios en los que parecen filtrarse otros significados que, si bien distan de ser cercanos a los ya sostenidos aquí, dan cuenta de algunas fisuras, pliegues y los surcos que son de interés. Una y otra revelación es advertida como condiciones necesarias para la construcción de otra economía y otra sociedad y, por ello, se asume la tarea de marcar un eje propositivo del que han de generarse propuestas -en otras instancias y con otros propósitos que exceden este trabajo- que puedan hacer uso de todos los emergentes señalados aquí en instancias que sean superadoras de las apuestas individuales, de las lógicas que escinden y de las prácticas que circunscriben. En

este marco, este trabajo elige transitar por hacer evidentes cuestiones que puedan ser retomadas en la formulación de políticas públicas.

El nudo central radica en, se sostiene aquí, potenciar donde ha emergido la necesidad de articulación: de acciones, de prácticas, de proyectos, de instituciones, de actores. Articular allí donde, por definición, había escisión, fragmentación y superposición. Y donde sigue habiéndola. De hecho, los emergentes que han sido rescatados aquí adquieren el estatuto de tales luego de una política educativa: la Transformación Educativa de los `90. Aún cuando la racionalidad que le subyace no puede ser escindida de una intencionalidad descentralizadora y privatizadora y que, por tanto, no es compartida aquí; debemos ver que el producto de ello es que la escuela pareció enfrentarse a su condición de "parte" de la sociedad, con un afuera muy próximo que la condiciona y puede, a su vez, condicionar. Tampoco se niega que el saldo de este desvelamiento son relaciones institucionales informales, coyunturales, circunstanciales y escasamente planificadas y programadas, que aquí fueron denominadas *relaciones institucionales de baja intensidad*. En definitiva, son perfectibles y mejorables: donde los objetivos son, por definición, coyunturales. Pero, al ingresar a la cosmovisión de mundo de los actores educativos implicados, se han podido comprender los modos en que parecieran tener vedados y vedarse los pensamientos a largo plazo.

Sin embargo, la escuela ha experimentado la necesidad de relacionarse con otros: nada debiera ser igual a partir de aquí y el trabajo que queda por hacer es apuntalar los modos en los que se piensan estas relaciones y colaborar en que decante en articulaciones. La articulación, instancia en la que todas las partes ofrecen algo y se potencian al hacerlo, ha de ser un paso estratégico y superador de las actuales relaciones que establece el sector educativo y el productivo. El primero de ellos, objeto de nuestro trabajo, sólo sabe que ha de relacionarse pero no tiene certezas respecto de cómo, cuándo, ni con quién e intenta, de igual modo, generar el vínculo. El nacimiento de este vínculo adolece de diagnósticos, de conocimiento y de estrategias o planes: las buenas

intenciones intentan suplirlo todo y, muchas veces, socavan hasta herir proyectos potentes.

La insipiente de este cambio debe advertirse en su justa medida: *la escuela ha dejado de sentirse cómoda en su condición de isla pero "la escuela" no es toda la comunidad educativa*. Un grupo de actores educativos que, además de precursores son bienintencionados, se hallan implicados en estos procesos de reformulaciones y acciones creativas para pensar de otros modos y con otras lógicas. La gran mayoría no sólo permanece al margen sino que, más importante aún, nadie muestra incomodidad alguna por permanecer allí. He aquí otro punto a potenciar: si una política educativa pudo hacer que las instituciones -hasta el momento células de un sistema educativo- se piensen a sí mismas y que piensen a la comunidad más próxima, no es descabellado sostener que los actores educativos se piensen a sí mismos como colectivo social y que esto permita que vean a sus colegas, sus prácticas y sus proyectos.

La educación ya ha protagonizado un discurso que advertía sobre su tarea abocada a la formación al ciudadano. Una definición que es incompleta en la medida en que no se avance respecto a definiciones acerca de ciudadano para qué sociedad y qué implica "formarlo". Se hace necesario ingresar a la construcción misma de la categoría educación y sus potencialidades respecto de vincularla y relacionarla con economía. Los organismos internacionales tienen una visión al respecto: adecuar las ofertas a las demandas del mercado (de trabajo). La visión de la educación que se sustenta en la autoeducación de los sujetos -objetivo que vale tanto para los estudiantes como para los actores educativos- permite pensar que es el propio accionar en la vida cotidiana lo que permite generar nuevos conocimientos.

El presente trabajo ha sido dedicado a la articulación educación y trabajo y a las numerosas modalidades que asumen y han asumido estos campos. La existencia de una escisión es reveladora de sí misma pero hemos de ser capaces de advertir que no es la única. La configuración social en la que se gesta el capitalismo como modo de producción y como modo de sociedad tiene impresa una lógica que se propone escindir. En este sentido la propuesta de desarrollar

una socioeconomía que supone la Economía Social impide pensar a la economía escindida de la cultura y, por ende, a los sujetos desprovistos de su identidad, de su mundo simbólico y de su historia. Ningún cambio con intenciones transformativas del estado actual de las cosas ha de prescindir de indagar en sus concepciones y sus percepciones en tanto es allí donde se anidan las verdaderas posibilidades de cambio.

Recibido: 16/7/2014

Aceptado: 3/9/2014

Notas

¹ Se retoma aquí "tematizar" en el sentido que lo hace Habermas (1987) al desarrollar el concepto de acción comunicativa "basada en un proceso cooperativo de interpretación en que los participantes se refieren simultáneamente a algo del mundo objetivo, en el mundo social y el mundo subjetivo aun cuando en su manifestación sólo subrayen temáticamente uno de estos tres componentes" (:170/179).

² El Partido de Olavarría tiene un total de 111.708 habitantes y está integrado por una ciudad cabecera y 19 (diecinueve) localidades (Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010, Argentina).

³ La población económica activa asciende a 33.632 habitantes en la ciudad de Olavarría (cabecera del partido) y su población total es de 79.174 habitantes. Fuente: INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

⁴ El crecimiento poblacional del partido de Olavarría durante el siglo XX es importante hasta la década de 1980. La cabecera del partido se constituye como polo de atracción poblacional por la densificación de la actividad de comercio y servicios. La estructura extractivo-industrial culmina su desarrollo con la instalación, a final de los años 40, de empresas que consolidan el territorio como productor de cemento, cal y piedra de granito, mientras que en el país avanza el modelo de industrialización por sustitución de importaciones (Gáldiz et al, 1997).

⁵ Esto punto ya ha sido trabajado en Sosa (2000). La investigación aborda el modo en que los trabajadores olavarienses conviven en la vida cotidiana de las fábricas con la desocupación. Los resultados de la investigación y su análisis muestran el modo en que la presencia del desempleo, durante la década del 90, redefine la identidad ciudadana y los significados sociales.

⁶ La Ley Federal de Educación Nº 24.195 fue sancionada el 14 de abril de 1993 y promulgada el 29 de abril de 1993. La misma prevé la extensión de la obligatoriedad de la escolaridad a diez años de educación formal: educación preescolar, más tres ciclos de Educación General Básica (EGB).

⁷ El *corpus* de la investigación fue generado mediante entrevistas semiestructuradas (un total de veintiocho) de una duración promedio de hora y media. Todo el material fue desgrabado y grillado para su análisis y evaluación. Inicialmente fueron realizadas con la finalidad de disponer de un "mapa" de los establecimientos educativos y la caracterización básica. Así se realizaron entrevistas a informantes claves quienes, a partir del conocimiento acumulado del que disponen, nos aportaron información tendiente a avanzar en una caracterización cualitativa que nos permitiera diferenciar las instituciones con y sin una "trayectoria" en las pasantías educativas-laborales. Dicha caracterización oficiaría de guía en las decisiones a tomar para la selección de establecimientos educativos que integrarían la muestra intencional del estudio en los que se realizarían las entrevistas. El análisis de los testimonios recogidos ha implicado una comparación permanente entre manifestaciones y de éstos con la información secundaria obtenida durante el trabajo de campo (en las instituciones particulares, en las jurisdicciones, reglamentos, normas, informes).

⁸ En este trabajo se incluye en la referencia "actores educativos" a los docentes, los directivos, no docentes y representantes sindicales.

⁹ El análisis de la tendencia de la matrícula educativa brinda un panorama general sobre la evolución de la escuela secundaria en nuestro país. La información que presentan los censos nacionales de población permite mostrar que, en términos absolutos, se duplicó la proporción de jóvenes en edad teórica de asistir al nivel medio, pasando de 1.794.123 jóvenes en 1960 a 3.241.550 jóvenes en el año 2001 (45,9% en 1960 al 85,2% en el 2001). Las tendencias son coincidentes en la escolarización neta en el

nivel medio. En efecto, la tasa neta de escolarización en el nivel medio en 1980 era de 42,2%, y de 59,3% en 1991 y alcanza a 71,5% en el año 2001 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa DINIECE, 2007).

Bibliografía

- ARATA, N. y ZYSMAN A. (2006) "Recorridos conceptuales en torno a la articulación educación-trabajo", en *Revista Anales de la Educación Común*, Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación Pcia.Bs.As. Nº 5 "Educación y trabajo".
- ARFUCH, L. (2002) *Identidades, sujetos y subjetividades*, Prometeo, Buenos Aires.
- CARTON, M. (1985) *La educación y el mundo del trabajo*, UNESCO.
- CORAGGIO, J. L. (2004) *De la emergencia a la estrategia. Más allá del "alivio" de la pobreza*, Espacio, Buenos Aires.
- CORAGGIO, J. L. (2004) *El Capital o la gente. Desarrollo Local y Economía del Trabajo*, Espacio Editorial, Buenos Aires.
- CORAGGIO, J. L (2005) "¿Es posible otra economía sin (otra) política?, Versión revisada de la ponencia presentada en el panel "Cuestión social y políticas sociales; ¿políticas de emergencia o construcción de políticas estratégicas de carácter socioeconómico?", II Congreso Nacional de Sociología, VI Jornadas de Sociología de la UBA, Pre ALAS 2005, Buenos Aires.
- CORAGGIO, J. L (1994) "La construcción de una economía popular como horizonte para ciudades sin rumbo", *Pobreza urbana y Desarrollo*, Nº 10, IIED-AL, Buenos Aires.
- CORAGGIO, J. L (1998) *El trabajo desde la perspectiva de la economía popular. Prog. Desarrollo Local*, Cartilla1. ICO-UNGS, Gral. Sarmiento.
- DA SILVA, T.T (1995) *Escuela, conocimiento y curriculum*, Miño y Dávila editores, Buenos Aires.
- ELÍAS, N. (1996) *La sociedad cortesana*, Fondo de la Cultura Económica, México.
- GÁLDIZ, ROSENDO, LÓPEZ, PAZ (1997) *Olavarría: mercado de trabajo y globalización*. La Plata: Congreso Argentino de Antropología Social.
- GRAMSCI, A. (1986) *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Editor México.
- HABERMAS, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*, Tomo II, Taurus, Madrid.
- PUIGGRÓS A. y GAGLIANO R. (2004) *La fábrica del conocimiento*, Homo Sapiens/APPEAL, Rosario.
- MARCHAND, O. (1995) *El desempleo, políticas de empleo y su evaluación. La experiencia francesa*, PIETTE, Buenos Aires.
- ROCKWELL E. Y EZPELETA J. (1998) "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso", en *Novedades Educativas* Nº 95 Comisión de Educación de Clasco Fundación Carlos Chagas, Sao Paulo.
- SALTALAMACCHIA, H. (1992) *La historia de vida: reflexiones a partir de una experiencia de investigación*, CIJUP, Colección Investigaciones, Puerto Rico.
- SOSA, R. (2000) *Barajar y dar de nuevo. El desafío para la "Ciudad del Trabajo" en tiempos de despidos, flexibilización y desempleo*. Tesis de Licenciatura Facultad de Ciencias Sociales, inedito, Olavarría.

- SOSA, R. (2007) "El primer trabajo. Una estrategia para identificarse y diferenciarse. El caso de los graduados de los profesorados de la FACSU UNICEN", en *Hacerse docentes. Las construcciones identitarias de los Profesores en sus inserciones laborales*, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- SPINOSA, M. (2006) "Los saberes y el trabajo. Ensayo sobre una articulación posible", en: *Anales de la educación comun*, Tercer Siglo, Año 2. Número 4 , 164-173.
- TEDESCO, J. (1983) *Educación y empleo. Un vínculo en crisis*. PLANIUC. Venezuela.
- TESTA, J. (2002) "Las instituciones educativas y los interrogantes que plantea su vinculación con el mundo del trabajo" en: *Alternativas*, Vol. 7, Nº 27 .
- WILLIAMS, R. (1980) *Marxismo y literatura*, Península, Barcelona.
- INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, 2010, Argentina
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007) Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Interculturalidad, Adquisición de Segundas Lenguas y Televisión Infantil

Intercultural, Second Language Acquisition and Children`s Television

J. F. Bhaszar*

Leonor Casas**

Resumen

El siguiente ensayo reflexivo enfatiza en la importancia de los aspectos sociales y culturales que subyacen a la Adquisición de Segundas Lenguas (SLA). Se entabla una discusión crítica, de corte sociolingüístico, con los modelos tradicionales de SLA enfocados en la vertiente biolingüística, los cuales evitan los aspectos socioculturales, fundamentales para el aprendizaje de una lengua a partir del reconocimiento de sus rasgos sociales. Para iluminar la teoría defendida, la interculturalidad para la SLA, se propone una serie animada de televisión para preescolares, *Dora, la exploradora*, que ilustra a modo de ejemplo, la importancia de vincular pedagógicamente aspectos lingüísticos y socioculturales.

Palabras Clave: Interculturalidad; SLA; televisión; competencias; bilingüismo.

Abstract

The following reflective essay emphasizes the importance of social and cultural issues that lie at the base of the Second Language Acquisition (SLA). A sociolinguistic critical discussion with traditional models of SLA, focused on biolinguistics theory arises, which avoid the fundamental socio-cultural aspects of learning a language from the recognition of its social features. To illustrate the theory defended, intercultural approach, a Computer Generated series for preschoolers is proposed, *Dora the Explorer*, which allows illustrating conclusively the importance of linking pedagogically both linguistic and sociocultural aspects.

Key words: Intercultural; SLA; TV; competences; bilingualism.

* Máster en Filosofía, Doctorando en Ciencias Humanas (ULA). Docente en Universidad de Cartagena (Colombia) y Universidad de los Andes (Venezuela).

E-mail: jbarretos@unicartagena.edu.co, fellinibarreto@hotmail.com

** Maestrando en Enseñanza/Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, Especialista en Educación Bilingüe. Docente en la Universidad de los Andes (Venezuela).

E-mail: leocasitas@gmail.com

Introducción

Existe un vínculo teórico y práctico entre la Adquisición de Segundas Lenguas (*SLA: Second Language Acquisition*) y los aspectos sociales y culturales emergentes en tal proceso de adquisición; con el fin de enfatizar en ello, se mostrarán diversas conexiones entre el concepto de cultura y lenguaje. Adquirir una lengua deviene inmiscuirse en los fenómenos culturales de ella, auscultar su extrañeza y equivale, al mismo tiempo, a identificar los fenómenos de la lengua materna desde donde el aprendiz se acerca, es decir, la familiaridad del terreno lingüístico y cultural propios. Cuáles son los modelos básicos de *SLA*, qué consecuencias implican en sus usos prácticos (en la escuela, en un viaje), en qué medida el enfoque sociocultural problematiza a los otros enfoques y los supera al evitar las barreras socioculturales (prejuicios, estereotipos), son algunas de las cuestiones iniciales que se pretenden reflejar en este trabajo con miras a echar más bases sobre la relación lengua/cultura.

Ulteriormente, y sólo con el objeto de arrojar luces sobre el enfoque sociocultural en *SLA*, se ilustrará la cuestión mediante la identificación de los aspectos culturales que propone un producto televisivo infantil como *Dora, la exploradora*, exponiendo con ello, de paso, la relación existente entre la TV y la educación.

1. Conceptos fundamentales de *SLA*

*1.1 Tradición biolingüística: influencias y confluencias en *SLA**

Dentro del marco de las investigaciones sobre adquisición de segundas lenguas (*SLA*), puede afirmarse que las teorías que han puesto el acento en las “competencias lingüísticas” del individuo, desde los años ´70, se hallan vinculadas, epistemológicamente, a las teorías lingüísticas de Noam Chomsky y Erick Lenneberg. Tales *teorías* lingüísticas se sostienen, férreamente, en *principios* universales que explican y describen el aprendizaje de una segunda lengua, a partir de *leyes* o reglas científicas, que ordenan los *datos* de la realidad lingüística analizada. La base científica de los primeros investigadores de *SLA*, legada de disciplinas tradicionales como la bioquímica, la neurología y la

psicología cognitiva, permite entender la estrecha correlación entre los procesos cognitivos del cerebro y la legaliformidad de unas teorías que explican, de modo analítico, los procesos de adquisición lingüística; se trata de una conexión tan "coherente" entre habilidades lingüísticas y facultades cognitivas, en los planos de demostración lógica y verificación empírica, que ha terminado relegando a la periferia de las investigaciones los aspectos socio-culturales del lenguaje.

Noam Chomsky (1982), pionero en la iniciativa biolingüística, presentaba el lenguaje como una suerte de epifenómeno determinado por una Gramática Universal, presente en el cerebro; así, mientras la gramática se constituía en el objeto de estudio verificable empíricamente, el lenguaje era el fenómeno derivado. Sintetizando, la teoría sistemática de Chomsky exponía tres aspectos centrales: primero, existen limitaciones propias de una Gramática Universal, representadas innatamente en el cerebro, que permiten delimitar las posibles formas gramaticales; segundo, el lenguaje es una manifestación instintiva; y, tercero, los universales lingüísticos son heredados y modulados por una estructura cerebral. Él dirá: "La gramática en el cerebro/mente de un individuo es real; es una de las cosas reales que hay en el mundo. El lenguaje (cualesquiera que sea) no lo es" (p. 5). Erick Lenneberg (1967), por su parte, apoyado también en la "gramática generativa", defendía que todo ser humano lleva consigo un dispositivo innato para acceder al lenguaje (*LAD: Language Acquisition Device*); en la medida en que el lenguaje deviene una estructura biológica, la infancia de un sujeto comprende un período (*CPH: Critical Period Hypothesis*) en el que las facultades neurológicas le permiten aprender un lenguaje. Esta *CPH*, postulada por el lingüista alemán, indicaba que todo lenguaje es la manifestación de las tendencias cognitivas propias de la especie, así, todos los seres humanos poseen la capacidad para adquirir un lenguaje, ya que dicha capacidad es producto de los procesos cognitivos y de sus niveles de maduración. Lenneberg (op. cit.) opinaba, por ejemplo, que:

"(...) todas las actividades del hombre son consecuencia de sus dotes heredados, incluyendo su disposición para engranar en la cultura y la sociedad. Pero algunos de sus patrones comportamentales, por ejemplo la marcha bípeda, están basados en predisposiciones anatómicas y psicológicas muy específicas, mientras que otros patrones, como la

escritura, están basados en capacidades más generales como la coordinación motora, la percepción y los procesos cognitivos (...) En la medida en que es correcto referirse al lenguaje como el comportamiento específico de la especie, estamos postulando, implícitamente, una matriz biológica para el desarrollo del discurso y del lenguaje” (p. 603).

En resumen, los investigadores de *SLA*, apoyados en las hipótesis de Chomsky y Lenneberg, enfrascados en la iniciativa biolingüística, por más de tres décadas, han soslayado la cuestión referida a las “competencias del desarrollo” (*Development Competence*), por tratar de entender y resolver el problema de adquisición lingüística a través de las “competencias lingüísticas” (*Linguistic Competence*); ello consiste, esencialmente, en oponer el conocimiento del lenguaje a los usos de la competencia lingüística en los contextos de la vida real. Algunos de esos autores son: Kenneth Hytlenstam (1992); Stephen Krashen, Long y Scarcella (1979); Johnson y Newport (1989) y Susan Oyama (1976).

1.2 Líneas teóricas sobre *SLA*

Siguiendo la clasificación propuesta por la investigadora brasilera, Vera Lúcia Menezes (2013), existen, básicamente, ocho líneas teóricas sobre *SLA*; cuatro de ellas argumentan desde las *competencias lingüísticas*, y las cuatro restantes contraargumentan desde las *competencias del desarrollo*; ellas son: el *behaviorismo* (1), la *aculturación* (2), la hipótesis de la *Gramática Universal* (3) y la hipótesis *comprehensiva* (4), por el lado acultural, y, la hipótesis de la *interacción* (5), la hipótesis del *output* (6), la teoría *socio-cultural* (7) y el *conexionismo* (8), por el lado social y cultural.

La perspectiva *behaviorista* se sostiene sobre la teoría de estímulo-respuesta, determina el lenguaje como un conjunto de estructuras y a la adquisición de lenguas como un aspecto de formación de hábitos y costumbres. La otra línea, de similar tendencia “ambiental”, la teoría de la *aculturación*, considera la *SLA* como producto de la pérdida de la cultura inherente al hablante de la L1 (Primera lengua) en contacto con la L2 (Segunda lengua); siguiendo a J. H. Schumann, entre menor sea la distancia entre los aprendices de una segunda lengua y los sujetos pertenecientes a ella, correspondientemente, mayor será el nivel de adquisición de la lengua foránea (en Menezes, op. cit.). Desde un ámbito

más formal –y menos empirista– la hipótesis de la *Gramática Universal* enfatizaba en la idea chomskiana de que existe un tipo de endoso innato o dispositivo natural para todo ser humano con fines lingüísticos. En otros términos, todo individuo lleva, innatamente, un dispositivo de adquisición lingüística efectivo para el desarrollo de su lengua. Es en este sentido que Rosamond Mitchell y Florence Myles objetan que: “El enfoque de la Gramática universal sólo se interesa en el aprendiz como el procesador de una mente que posee lenguaje (...)” (en Menezes, op. cit: 4). Finalmente, y dentro del mismo horizonte a-cultural, está la teoría *comprehensiva* de Stephen Krashen (2004), también de origen chomskiana; el autor sostiene que la adquisición de una lengua se da por medio de un proceso del subconsciente y no por medio de un aprendizaje consciente, cuyo producto es la necesidad de una estructura gramatical en un orden predecible.

A estas posturas se enfrentan, *mutatis mutandis*, las otras cuatro líneas teóricas que enfatizan en los aspectos socio-culturales; que, no obstante, reconocen las contribuciones empíricas que ha aportado el enfoque biolingüístico al estudio de *SLA*. La hipótesis de la *interacción*, defendida principalmente por Evelyn M. Hatch (1978) y Michael H. Long (1981), se opone a la postura comprensiva de Krashen (op. cit), para afirmar, a cambio, que un individuo “primero aprende cómo conversar, cómo interactuar verbalmente, y luego, las estructuras sintácticas son desarrolladas” (p. 404). Desde el mismo escenario antikrasheniano, Merrill Swain (1995), con su punto de vista del *output* (contrario al *input*), señalaba que lo esencial de la *SLA* radica en el acto del hablante de la L1 de verse a sí mismo tratando de producir un discurso con sentido o, al menos, fiel a lo que quiere significar; la práctica del *output* dispararía en el aprendiz de una L2 un tipo de ejercicio metalingüístico que lo invitaría a reflexionar sobre la forma en que debe decir lo que quiere decir, una tensión entre la prescripción y el uso: “(...) los aprendices (de una lengua) pueden notar un hiato entre lo que quieren decir y lo que pueden decir, llevándolos a reconocer lo que ellos no saben o lo que parcialmente saben” (p. 126).

La teoría *sociocultural* de la *SLA*, basada en las premisas de Lev Vygotsky (1978) y Mikhail Bakhtin (1986), afirma, por su parte, que el aprendizaje del lenguaje es un proceso que se da socialmente, en el cual median aspectos psicológicos, sociales y culturales. A partir de esto, Mitchell y Myles (2004) consideran que un niño aprende una lengua en la medida en que la hace significativa para él, lo cual es posible a través de la colaboración de otras personas (profesores, etc.) que pertenecen a la cultura que abarca la L2. James Lantolf y Steven Thorne (2007) han planteado la idea de que el individuo “emerge de la interacción social y, por ello, es siempre, esencialmente, un ser social” (p. 217). Finalmente, la hipótesis del *conexionismo*, ha centrado sus esfuerzos en describir las relaciones que se dan entre las representaciones mentales de un individuo y los niveles de aprendizaje; considerando que las “redes neuronales” (*neural networks*) determinan el aprendizaje de una L2. Dichas redes aprenden el lenguaje o cualquier información mediante un “proceso de distribución paralelo” (*Parallel Distributed Processing*) (Menezes, op. cit: 9) dentro del cerebro, que –a diferencia de la propuesta lineal del behaviorismo– no ocurre en niveles secuenciados. En una relación entre el conexionismo y el emergentismo, su corriente directa en la tradición filosófica, el profesor galés Nick Ellis (1998) apuntaba que “las representaciones del lenguaje emergen desde las interacciones del cerebro, a todos los niveles, hasta la sociedad” (p. 631).

Si bien es cierto que las seis hipótesis iniciales –al principio señaladas– describen algunos aspectos que han sido verificados empíricamente (bien desde la biología, bien desde los usos discursivos), enriqueciendo con ello la comprensión del fenómeno de *SLA*; no obstante, todas ellas pierden el horizonte de un fenómeno que, para nosotros, es mucho más complejo, es decir, la vida social y cultural que integra todas las realidades lingüísticas del ser humano.

2. Planteamiento del Problema: Contradicciones y Superación

2.1 Enfoque Sociocultural, más allá de las "Competencias Lingüísticas"

El modelo aquí defendido para la SLA, el *sociocultural* (para una propuesta intercultural), no sólo contradice las propuestas que han tratado de reducir el proceso de adquisición de una lengua a un conjunto de principios, como lo hacen las teorías del *behaviorismo*, la *aculturación*, la *Gramática Universal* y la *comprensión*, sino que extiende la interpretación del lenguaje a partir de sus usos (el *interaccionismo* y la teoría del *output*). Se trata de una superación hacia un plano que describe desplazamientos impredecibles y emergentes que enmarcan realidades socio-culturales significativas dentro de la adquisición de una lengua.

Diane Larsen-Freeman y Lynne Cameron (2008) señalaban en su texto, *Sistemas Complejos y Lingüística Aplicada*, "cambiamos una lengua al usarla" (p. 96); lacónicamente descubren la premisa de que el lenguaje no es un sistema estático y lineal, todo lo contrario, se desplaza de modo recurrente por medio de las partes y niveles que lo integran, poniendo en marcha, siempre, elementos políticos, históricos y culturales que se asimilan cognitivamente y experiencialmente. El lenguaje sería, en una palabra, *dialéctico*. Si subrayamos que el lenguaje responde a esta dinámica de mutaciones y ebullición constante –que quiebra la incontingencia genética–, de tipicidad diacrónica –que hace temblar la sincronía lingüística–, es porque creemos que la cultura y sus múltiples y distintas micro-realidades o sub-mundos, permean su naturaleza dialéctica (de cambio y recambio, composición y descomposición, flujos internos e incesantes) a la naturaleza de las producciones lingüísticas, en tanto estas devienen como artefactos socio-culturales mediados por agentes humanos. El lenguaje y las diversas dinámicas de su aprendizaje no pueden reducirse, en tanto son fenómenos complejos, a esquemas de interpretaciones universales y simples, hacer ello equivale a reducir los aspectos socioculturales que enmarcan el lenguaje a teorías explicativas y descriptivas que "resolverían" sus significados y funcionamientos. El lenguaje vincula aspectos socioculturales que representan tradiciones o contextos materiales que develan el trasfondo histórico de los

orígenes significativos de las lenguas. El lenguaje y sus usos no proceden de la nada, se emplazan en las distintas realidades políticas, económicas, históricas y culturales de los comunidades: responden a posturas políticas de un grupo humano, a exigencias de reconocimiento social a nombre de la diferencia, a la búsqueda de legitimaciones simbólicas que rompan la invisibilidad histórica y, en últimas, al interés del hombre por sobrevivir, expresando sus necesidades más básicas a quienes pueden ayudar a solucionarlas. Es decir que la naturaleza del lenguaje tiende a romper, por su complejidad de raíz cultural, toda suerte de esquemas que intentan reducirlo, como suele acontecer con los sistemas complejos o “disipativos”¹, que tienden a ir más allá de los estados atractores que buscan su conservación y, por ello, también más allá de las teorías que buscan reducir su complejidad a meros principios.

En el mismo sentido, si la producción social del lenguaje comporta gradientes (*clines*) que desestabilizan la corriente de lo homogéneo, entonces, los procesos de adquisición del lenguaje devienen, a sí mismos, impredecibles y autónomos. Adheridos a esta idea, en el terreno de la *SLA*, autores como Scott Thornbury (2001), Ellis (op. cit.) y Larsen-Freeman y Cameron (op. cit.), describen al lenguaje dentro de un campo de procesos complejos que se debaten entre lo homogéneo y lo heterogéneo, lo compacto y lo disperso, lo estable y lo inestable. Thornbury (op. cit.) decía:

“(...) la gramática que se apropian los aprendices se reestructura a sí misma como respuesta a los datos que ingresan. (...) la gramática y sus procesos son similares a otros sistemas complejos que fluctúan entre los estados caóticos y los de estabilidad relativa” (p. 48).

Al respecto, Larsen-Freeman (1996) se ha referido a las semejanzas entre la dinámica de la *SLA* y las explicaciones científicas sobre los sistemas tendientes a lo que se ha denominando “umbral del caos”² (p. 141); la autora ha ilustrado la tensión dada entre dos lenguas (L1 y L2) en conflicto o situadas en el umbral del caos, a partir de los procesos de atracción y repulsión de los atractores, explicados en la Física³. El aprendiz de una L2 se ve atraído o rechazado por una de las dos lenguas en contacto –y diríamos nosotros que también por una de las

dos culturas en contacto—, las cuales, funcionando como atractores lo ponen a comerciar con ellas en un proceso de tensión forzoso, más allá del cual podrá ser llevado a una *inter-lingüística* —e *interculturalidad*—: “posterior al caos, entendido como el momento óptimo para el aprendizaje, un nuevo orden emerge, no como un producto final estático, sino como un proceso, algo en constante evolución” (Menezes, op. cit: 14).

Sintetizando esta cuestión hasta ahora, puede determinarse la dinámica de superación sobre los otros enfoques desde la propuesta *sociocultural*, así: los procesos mentales de aprendizaje (memorización de oraciones completas, repetición constante de palabras: *behaviorismo*); el uso “fuerte” de la gramática (aplicación de reglas para construir oraciones ordenadas e identificarlas: *Gramática Universal*); la experiencia del *input* y de las actividades mentales que convierten la información ingresada (*input*) en apropiamiento (*intake*) (dormir escuchando música: *teoría aprehensiva*); la identificación con una cultura foránea alcanzando la enajenación social (relacionarse con personas de otra cultura tratando de anular el círculo de lo familiar, diluyéndose en las costumbres, roles y gustos extranjeros: *aculturación*); y, por último, la exposición discursiva en contextos no familiares, para reflexionar sobre el uso de la L2 (buscar la oportunidad de hablar con extranjeros, de encontrarse en situaciones de inmersión, para vigilar y rectificar la producción discursiva de la L2: *interaccionismo* y el *output*); todos estos elementos, se entrecruzan como hilos que arman la madeja de las posibles conexiones que integran los procesos de *SLA*; pero que, desestiman u omiten la complejidad de los procesos de adquisición lingüística al contradecir o no decir nada sobre el trasfondo sociocultural del lenguaje. Como apuntaba Leo van Lier (1996):

“(…) no puede pretenderse que el aprendizaje sea el resultado de estímulos ambientales, ni que esté genéticamente determinado, sino más bien, que él sea la consecuencia de las interacciones complejas (y contingentes) entre el individuo y el contexto” (p. 170).

En definitiva, este ensayo sostiene el concepto de *SLA* en términos dinamizadores, es decir, que no se asume la adquisición dentro de una dinámica

de mera recepción de contenidos, tornando al aprendiz o estudiante en un receptáculo que pasivamente se expone a la interiorización de aspectos lingüísticos y culturales; sino, dentro de un proceso de experimentación crítica. En este sentido, la teoría sociocultural, acá defendida, permite presentar el concepto de *SLA* dentro de un horizonte amplio de complejidad creciente, distinguiendo que dicha "complejidad" define el proceso de los flujos sociales de las lenguas y que los aspectos culturales son el tinglado de elementos en construcción que constituyen a esas lenguas.

2.2 *Expresiones de la Interculturalidad: Delimitaciones Conceptuales para pensar la SLA*

Siguiendo la propuesta epistemológica de la pedagoga Marysia Johnson (2004) se afirma, en el contexto de esta investigación, que la adquisición de una lengua no puede sostenerse exclusivamente sobre procesos deductivos o inductivos, al estilo de los enfoques que derivan el aprendizaje desde las "competencias lingüísticas", sino que debe partir de la realidad sociocultural del aprendiz, sin desconocer su actividad cerebral. En la práctica, la tarea de los profesores no es poner en el aula las hipótesis formuladas por los teóricos, sino, en tanto sujetos proactivos, permitir la integración intercultural entre sus aprendices; ya que ellos son un lazo, a veces en crisis, entre la *extrañeza* de una lengua y cultura foráneas y la *familiaridad* de las lenguas y culturas maternas. Johnson (op. cit.) habla, por ejemplo, de "autonomizar la tarea del docente" (p. 207) dándole herramientas que lo facultan hábilmente como constructor de significados a partir de los aspectos sociales de las lenguas.

Dentro del mismo escenario, la profesora Ludmila Marchenkova, Hall y Vitanova (2005) aseguran que el docente de lenguas es "un producto lingüístico-cultural de las lenguas impartidas y de las culturas imbricadas en ellas" (p. 174). En la práctica, el profesor debe maximizar la tarea de llevar a los estudiantes a ser "tan ellos mismos" como "tan ajenos a sí mismos", culturalmente hablando. La *interculturalidad* en la *SLA* expone la idea de que en el encuentro de un aprendiz con una segunda lengua, él se debe esforzar por identificar los rasgos

socioculturales que enmarcan las morfologías lingüísticas que se le enfrentan en tensión con sus morfologías de base o familiares. Se trata de un estado de tensión constante entre una lengua/cultura y otra, manifestados como “dispositivos atractores” (Larsen-Freeman, op. cit.: 141), en donde los aprendices de lenguas deben aprender a reconocer la unidad de dos términos no idénticos culturalmente; a la que llamaría Marchenkova y otros (op. cit.) “dialéctica intrincada” (p. 180).

Finalmente, la postura filosófica y psicológica de Mikhail Bakhtin (1984, 1986) y Lev Vygotsky (op. cit.), respectivamente –base de las anteriores investigadoras–, aplicadas a la perspectiva intercultural de *SLA*, facilitan aseverar que los profesores deben construir un camino que vaya desde los contextos históricos, sociales y culturales (arte, política, religión, ética, economía, ecología, etc.) hasta los procesos cognitivos de los aprendices de una L2; esto, con el fin de integrar en dicho camino tanto las características foráneas como las familiares de las culturas en contacto. En otras palabras, mostrar las lenguas y culturas en contacto, desde sus respectivos suelos originarios, pero en tensión intercultural, ayuda al aprendiz a ampliar su horizonte de comprensión histórico al participar del *diálogo* entre distintos contextos socioculturales. Particularmente, el concepto de “diálogo” de Bakhtin (1984), con el que describe toda una experiencia humana en comercio ontológico/lingüístico con el mundo, permitiría visualizar el diálogo intercultural como un artefacto constituyente de una o múltiples verdades, “surgidas de la relación entre distintos interlocutores, que buscan significar el mundo” (p. 110): nombrándolo, caracterizándolo y definiéndolo a otra persona que, a su vez, reconoce el valor de esas palabras.

En resumen, en la exposición intercultural e interlingüística de los aprendices –no olvido ni devaluación– se apunta al *re-encantamiento* de la lengua y de la cultura materna, ello motiva a los profesores a la puesta en práctica de herramientas didácticas dentro del aula como la literatura y el cine, y de lúdicas extramuros, como las visitas a museos y pueblos, que puedan incentivar al aprendiz a verse orgullosa y críticamente, desde la exterioridad foránea. Así, el aprendiz de una L2 debe llegar a asumir su lengua y cultura

desde la extrañeza de la lengua y cultura foránea, que le asombran de su "mismidad" y le permiten (re)descubrir la complejidad de las suyas. En otras palabras, él participa con sus tipicidades de las tipicidades de lo ajeno, observa de modo crítico sus producciones culturales concentrándose en lo propio y anulando lo ajeno o, inversamente, tornándose en un extranjero para sí mismo: el "*outsideness*", que acuñaba Bakhtin (1986:7) o la "zona de desarrollo próximo", propuesta por Vygotsky (op. cit: 90).

Contrariamente, la perspectiva de la aculturación, opositora directa de la teoría *sociocultural*, ilustra los riesgos de las teorías con énfasis en las "competencias lingüísticas" y subsume en su dinámica de aprendizaje de una L2, materializándolo en la práctica social, las propuestas biolingüísticas tanto de raíz chomskiana como del behaviorismo.

Es *por* y *contra* la aculturación que brilla el sentido de esta propuesta de investigación: la interculturalidad y la adquisición o aprendizaje de una lengua. La propuesta de la aculturación, como el espacio pedagógico eficaz para la *SLA*, que defiende la inmersión total en la L2 y su correspondiente cultura, a despecho del contexto cultural familiar del aprendiz, lo expone a-críticamente ante la lengua a aprender, al desdibujar su raíz originaria y extrañarlo en lo foráneo de la otra cultura y lengua. Esta clase de pérdida en la que un individuo o grupo social se apropian de los rasgos de otra cultura (*outgroup*), abandonando (muchas veces, avergonzándose de) la propia identidad (*ingroup*) y diluyéndose en la nueva tradición cultural, se compone de tres percepciones cotidianas que se representan en el comportamiento acrítico ante el contacto con culturas foráneas, ellas son la "xenofilia, los estereotipos y los prejuicios" (Hinojosa, 2000: 107-141).

El etnocentrismo se refiere a la sobrevaloración de los componentes culturales del grupo familiar al que un individuo pertenece; los hábitos, valores y tendencias de aquel grupo se consideran como universalmente válidos, como patrones positivos para los demás grupos sociales establecidos. Su contrapartida, la xenofilia, describe la sobrevaloración de los aspectos culturales de un grupo

social ajeno (*high civilization*⁶) y la correspondiente desacreditación de los componentes familiares.

Los estereotipos culturales, por su parte, permean completamente las estructuras sociales, bien de lo propio bien de lo ajeno, y se constituyen en la reducción de los comportamientos, hábitos y valores de un grupo cultural a una única idea simple que describe simbólicamente y sin vacíos su realidad. Consisten, por lo tanto, en una visión generalizadora –probablemente caricaturizada– de los rasgos culturales de un grupo determinado de personas.

Por su parte, los prejuicios exponen el nivel pre-evaluador con que la conciencia humana antecede a los rasgos esenciales de un objeto o realidad observada, acontecen en la consciencia del individuo como especie de pre-conceptos que ensayan una unidad de sentido sobre lo ajeno y que esperan la corroboración de su certeza a medida que se reconoce el objeto. A partir de ellos se emplazan múltiples *expectativas de sentido*, positivas o negativas, sobre una cultura determinada, ante la extrañeza con que aparece. En realidad, los prejuicios respecto a una cultura foránea no son algo que demande ser eliminado, sino más bien canalizado, las expectativas primigenias de sentido han de ser enfocadas por el docente de acuerdo al contexto de la realidad, para que así el aprendiz coordine auténtica y críticamente lo que presume de las cosas con el estado real de ellas y no reduzca acríticamente lo complejo de una cultura a generalizaciones apresuradas.

En suma, los riesgos sociales y psicoafectivos que comporta el fenómeno de la aculturación se constituyen en elementos altamente sensibles para el reconocimiento de otras culturas dentro de la *SLA*, su control depende de las propuestas didácticas con que los docentes inviten a los aprendices a ser más críticos en el contacto cultural y lingüístico. Decía el profesor Richard Brislin (1993) al respecto: "(...) un estereotipo sólo arroja luces para una primera conjetura, en la medida en que muestra cómo las personas se desplazan más allá de esa conjetura" (p. 122).

Por otro lado, cabe destacar brevemente que aquí usamos el término "interculturalidad" en vez de "multiculturalismo". Ello se debe a que mientras el

segundo enfatiza en la existencia de distintos grupos culturales que defienden su etnicidad como respuesta a los parámetros impuestos por la cultura dominante en un Estado-Nación, para lo cual dichos grupos se asumen como una comunidad caracterizada por unos elementos *determinantes* de su idiosincrasia: "*set of traits*" (Ovando y Collier, 1987: 105) que les permite oponerse a la extrañeza de la cultura dominante y/o de las culturas que la rodean en un misma geografía, como una suerte de *guetos* que se eclipsan en la esencialidad y el aislamiento; contrariamente, el concepto de interculturalidad apela a la actitud de los grupos humanos que entablan entre sí relaciones culturales de distinción y aceptación de sus diferencias, ya que se asumen dentro de un intercambio cultural que permite comprender (*Verstehen*) al otro dentro de un horizonte más amplio, es decir, como sujeto histórico.

3. Televisión Infantil Bilingüe: Luces en el Horizonte de la SLA

3.1 Televisión: Comunicar para Educar

Luego de sustentar la necesidad de continuar "apostándole" teóricamente al vínculo entre la SLA y el enfoque sociocultural de las lenguas, eje principal de este trabajo, se propone, con miras a echar luces sobre el vínculo defendido, extraer un texto audiovisual de la televisión que permita al lector visualizar plásticamente las ideas. Consiste en observar en qué medida un producto televisivo, *Dora, la exploradora*, vincula aspectos culturales y lingüísticos a la vez, los cuales fomentan en los preescolares una actitud ante el bilingüismo y la interculturalidad, un ejercicio que bien podría ser puesto en práctica no sólo en el aula de clases sino también bajo la guía de los padres de familia en los hogares u otros representantes en talleres comunales. Empero, hacer esto equivale a pensar la televisión globalmente en relación con la educación, y viceversa, dos distintas plataformas sociales de trabajo, pero que en la actualidad demandan ser asumidas como condiciones necesarias una de otra que exigen ser trabajadas en una sola red de apoyo que aúne a sus participantes: educadores, profesionales de los medios de comunicación, artistas, empresarios, gobierno y, finalmente, padres de familia.

La naturaleza comunicante y culturizante de la televisión, sin barreras de ningún tipo, le permite constituirse en una enorme plataforma generadora de intercambio y diálogo intercultural en cualquier escenario, sea en la escolaridad, en el hogar o en el trabajo. La televisión, hoy más que en ninguna otra época, es el medio de comunicación de masas que mayor influencia ejerce sobre la sociedad, y es el canal que, por el alto nivel de audiencia que logra en escaso tiempo, puede cumplir el valiosísimo poder de evitar prejuicios errados, modificar estereotipos y fomentar la integración de las minorías sociales (discriminación y marginamiento). Entonces, poner a prueba estas ventajas de la televisión al interior de un aula de *SLA*, en donde afloran aspectos de una y otras culturas, significaría invitar a los estudiantes a reconocer la importancia de ser diferentes y a volverse críticos, pero igualmente tolerantes respecto a ello.

En líneas generales, ha de decirse que toda televisión forma, edifica, porque influye repetitivamente y a gran escala en la médula del receptor, modelando y moldeando actitudes, comportamientos, ideologías y experiencias estéticas de las audiencias. Así, noticiarios, entrevistas, *filmes*, programas de espectáculo, *comics*, campañas publicitarias, etc., pueden ser más efectivos educando que una hora de clase. A través de la televisión se hace posible reproducir distintos modos de vida y de pensar, maneras de representarse e imaginar la realidad que tenemos en tanto institución, colectivo o sociedad. Es posible por medio de ella legitimar ideologías, proponer modelos de vida que logren la identificación social y ofrecer formas de entender y experimentar códigos comunes de referencia, mediante los cuales se activan comportamientos culturales en la masa de televidentes. En tal caso, la televisión podría constituirse en un recurso vital para la educación, una "forma de vivir, socializar, pensar, sentir e imaginar que tiene grandes posibilidades comunicativas para hacer de la educación una acción formadora, divertida e imaginativa" (Rincón, 1995: 33).

Precisamente, por ese enorme poder e incuestionable influencia, se hace necesario lograr que la televisión contribuya a los fines de una auténtica comunicación universal entre los sujetos-ciudadanos, y pueda servir para la mejora de nuestra cultura en esta moderna sociedad planetaria. Recordamos los

lineamientos que la Ley Federal de Radio y Televisión del gobierno mexicano contemplaba en 1960, la televisión constituye una actividad de interés público que compete al Estado proteger y vigilar, su función social es: "contribuir al fortalecimiento de la integración nacional y al mejoramiento de las formas de convivencia humana, afirmar el respeto a los principios de la moral social, la dignidad humana y los vínculos familiares, evitar influencias nocivas o perturbadoras al desarrollo armónico de la niñez y la juventud, contribuir a elevar el nivel cultural del pueblo y a conservar las características nacionales, a las costumbres del país y sus tradiciones, la propiedad del idioma y a exaltar los valores de la nación mexicana, fortalecer las convicciones democráticas, la unidad nacional y la amistad y cooperación internacionales" (Chávez, 2004: 17).

Y nos preguntamos: ¿Es esta la carta de navegación de la televisión en la actualidad? Si la función social de la televisión es, en resumen, cultivar en valores y promover la cultura, se pregunta qué parte de los productos televisivos a la orden del día podrían servirnos con fines educativos al interior de las aulas o en nuestras casas, si bien no toda la programación inserta en la parrilla parece tendiente a "educar". En otras palabras, toda la oferta televisiva propone perspectivas, experiencias estéticas, costumbres, ideologías, modos de representarse a los demás, en últimas, busca responder a las demandas y necesidades de la recepción pero, consecuentemente, ¿siempre educa?

Es claro que la televisión promueve en el espectador una serie de valores y representaciones, sin embargo, no se le puede ver todavía como un proceso de educación sino de enculturización, es decir, el proceso en el que "un individuo o grupo ponen en relación los sucesos, los fines y las creencias que los grupos sociales quieren preservar, y estos los interiorizan y los hacen suyos" (Torres, 1999: 3).

En términos globales, la televisión ha sido determinada básicamente desde dos perspectivas disímiles, una para vincularla a cualquier posible proyecto educativo, otra, para enfatizar en sus riesgos; una la defiende a nombre del criterio constructivista del aprendizaje, en el cual el receptor construye de modo activo sus propios conocimientos y los modos de concebir el mundo, basándose

sobre todo en la interacción de sus habilidades, sus ideas preestablecidas, la información contextual y las experiencias ganadas por él mismo; la otra, la negativa, consideraría que la televisión puede invitar tanto al buen como al mal gusto en los receptores, bien en lo ético bien en lo estético, pudiendo reproducir estereotipos equivocados y prejuicios acríticos o, contrariamente, puntos de vista críticos y coherentes con la realidad circundante: "la televisión puede complementar la labor de la escuela o por el contrario, convertirse en fuerte opositor del logro de objetivos pedagógicos innovadores" (García y Martínez, 1995: 102).

No obstante, la situación podría aclararse si pensamos –en un terreno de discusión netamente "educativo"– dos posibilidades de generar televisión, en cualquiera de cuyos casos se inmiscuiría culturalmente a la audiencia ("enculturación" o culturización), los cuales podrían denominarse como "televisión para el aprendizaje y televisión educativa" (Chávez, op. cit: 68). La primera fomenta valores y principios, no está avalada por ninguna instancia social, pueden ser aplicados deliberadamente por la audiencia, es, en una palabra, una herramienta de la sociedad de consumo que al tiempo que entretiene forma en destrezas, abre horizontes de mundos paralelos y comunica o vuelve mensaje una serie de signos para la libre decodificación y el goce del receptor. Por el contrario, en la televisión educativa todos los códigos audiovisuales están al servicio del proceso educación/enseñanza/formación y los criterios de calidad han de primar por sobre los de la audiencia, claramente delimitada. Siguiendo al investigador Eduardo Ochoa (2003),

"La televisión educativa, diseña los programas con una intencionalidad educativa clara y expresa; los planteamientos técnicos aparecerán siempre supeditados a los didácticos; los contenidos y su secuenciación flexible se definirán en función de los objetivos educativos" (p. 3).

Cualquiera de sus dos vertientes es un reto con múltiples compromisos sociales. La televisión educativa debe responder a los lineamientos curriculares de la escuela y a unas políticas educativas que legitima la sociedad, garante de la continuidad de esas producciones, debe pensarse, en definitiva, en términos pedagógicos y cívicos. De otro lado, la televisión para el aprendizaje debe centrarse en aspectos como el *target*, los conocimientos y destrezas propias de la

edad de la audiencia, la nacionalidad y el contexto cultural, sin perder de vista la intención de entretenimiento de calidad para las masas. En cualquier caso, una u otra televisión es *una misma* que debe funcionar al servicio de la edificación de una sociedad capaz de asumirse a sí misma y al mundo desde la reflexión, la crítica y la interpretación consecuente: *una* televisión para la edificación cultural de las masas.

Entonces, ¿es factible “educar” a través de un medio de comunicación como la televisión? ¿Tomar, por ejemplo, un producto audiovisual infantil para educar dentro del aula o en el hogar? Consideramos que sí, más allá de si es elegido un producto que originalmente responde a intencionalidades de disfrute y libertad, o si proviene de un enfoque literalmente “educativo”. La televisión culturiza, sea el producto que sea, lo que determina su carácter propiamente educativo va a depender, en últimas, de los modos de uso y las directrices y criterios para hacerla comunicar en términos nobles. Para esto, cabe destacar, se hace apremiante la integración de los distintos sectores de la sociedad que integran tanto a la plataforma televisiva como educativa; asimismo, es apremiante el concurso de los padres de familia y los organismos institucionales del gobierno. Sólo de esta manera, la televisión servirá dentro del horizonte educativo, comprendida como un actor fundamental dentro de los procesos reales de una sociedad que busca ver reflejada sus expectativas en la pantalla:

“Con la familia y la escuela, la televisión conforma el triángulo de los escenarios donde nos construimos como seres humanos y quiero reiterar que se trata de un triángulo cuyas relaciones afectan a todas sus partes” (Robledo, 1998: 10).

En resumen, la televisión tiene que ver con la participación de todos los agentes e instancias inmersos en su desarrollo; la actualidad exige una televisión como una plataforma cultural y educativa que pueda coadyuvar al desarrollo social de las comunidades a través de la dinamización de los procesos de modernización; y exige una educación que propenda por la consolidación de la convivencia social.

Finalmente, cabe decirse que la televisión, educativa o para el aprendizaje, llevada a las aulas no pretende bajo ningún aspecto *sustituir* a la

educación presencial, al escenario material de enseñanza/aprendizaje dado entre *estudiante y docente*, es más bien un *recurso o herramienta con fines de potenciar el uso del currículo* en el aula de clases. En este sentido, debe asumirse el uso de la televisión al interior del aula como una superación de la hegemonía tradicional del lenguaje oral y escrito sobre los medios tecnológicos; el cambio ha devenido, pero debe continuar, siempre al tenor de las nuevas propuestas mediáticas y de las nacientes demandas de los propios estudiantes y padres de familia, al tenor de las nuevas realidades históricas y políticas, de las nuevas ideologías y costumbres, cada vez más distantes de las de otrora. Nuevos retos surgirán para las mentalidades de los docentes, directivos escolares, facultades de educación, entidades gubernamentales y agentes integrantes de los medios de comunicación (radio, televisión, prensa, internet), envites que los desafían a evolucionar hacia modelos más flexibles y abiertos de enseñanza/aprendizaje.

“No podemos olvidar que la televisión es vida cotidiana ya que ocupa un espacio mucho más amplio y agresivo que la instancia escolar; es parte de la rutina diaria de todos los ciudadanos, y en sus narrativas, expresa la incertidumbre dramática de la vida diaria. Por cotidiana, la televisión es más educativa en la medida que presenta referentes más vitales, afectivos y locales para las audiencias. Más que una opción, la televisión es una necesidad para tener puntos de referencia en común. Y nadie se atreve a cuestionar su papel como agente socializador. Obviamente, *este medio no actúa de manera autónoma ni produce efectos por sí solo, sino que son las matrices culturales, las políticas sociales y las experiencias creativas de los sujetos las que hacen que éste tenga y proponga sentido cultural y educativo*” (Rincón, 1998: 54) (el destacado es mío).

3.2 Televisión Infantil e Interculturalidad

Algunos productos audiovisuales de la TV infantil hispanoparlante de la actualidad, como *Manny a la obra, Ni Hao, Kai-Lan y Dora, la exploradora*, diseñados para preescolares que oscilan entre los 3 y 6 años, se presentan como artefactos lingüísticos, plásticos y estéticos capaces de hacer visibles aspectos culturales desde una perspectiva placentera. El texto audiovisual infantil, *dentro de un escenario pedagógico*, deviene un grupo de factores no textuales de base, políticos, sociales e históricos, que garantizan la identificación, distinción y reconocimiento de los aspectos socio-culturales de los distintos grupos humanos

o comunidades, por parte de los aprendices, mientras invita placenteramente al descubrimiento de nuevas morfologías del lenguaje.

Dichas series televisivas, en cuanto a la audiencia a la que apuntan, proponen un formato dirigido a la curiosidad de los niños y a la capacidad heurística que ellos poseen para interpretar y “resolver” el mundo; a partir de distintas problemáticas de razonamiento lógico, de corte ético y de situaciones que infunden temor, son avocados a sobreponerse a las adversidades y a mirar con optimismo la realidad. A los niños se les vincula plásticamente y sonoramente a su propio universo infantil, con miras a resolver los retos propuestos, dentro de un mismo *horizonte lingüístico e intercultural* que conecta diversas culturas y diversas lenguas.

La iniciativa de observar la enorme riqueza lingüística y cultural que comportan algunos productos de la parrilla de televisión infantil bilingüe, se debe a que hemos encontrado en tales productos *interactivos*, el interés por hacer de los preescolares verdaderos actores de su propia educación, reconociendo y descubriendo por su propia cuenta los problemas esgrimidos y las respuestas *sugeridas*. Es normal escuchar a los niños solos frente al televisor, mientras los adultos están desarrollando otras actividades, cantar, saltar, aplaudir y responder acertijos, también lanzar expresiones de temor, sorpresa y júbilo porque “lo lograron” o como dicen en *Dora*: “lo hicimos, lo hicimos, lo hicimos, lo hicimos, ¡lo hicimos! (we did it!)”.

Jesús Martín Barbero, Germán Rey y Omar Rincón (2000) decían en un bello manifiesto, redactado a nombre de la calidad de la televisión pública y cultural que merecía Colombia, que “los niños no deben ser temática construida desde los adultos sino campo expresivo, con voz propia y autoridad de sentido, los niños deben dejar de ser contenido y repensados como actores sociales” (p. 57). Creemos que la televisión actual, al menos en Latinoamérica, está dando grandes pasos en esta labor de redefinición de la autonomía infantil frente a la pantalla; educativa, cultural y tecnológicamente se está buscando que el niño amplíe su mirada respecto a lo aprendido, contextualizándolo, proponga nuevos modos de interpretar la realidad y se afiance en sus intereses y objetos que le

proporcionan placer. Nuestra iniciativa de determinar en qué medida un texto audiovisual infantil como *Dora* puede hacerlo partícipe activo de un aprendizaje que vincula la lengua y la cultura se debe, precisamente, a que apoyamos la idea de aprovechar la riqueza de los productos televisivos actuales que apuntan al aprendizaje autónomo, reflexivo y placentero de los niños.

3.3 Dora: Producto Audiovisual para SLA desde una Perspectiva Intercultural

El producto televisivo propuesto al final de este trabajo, como ejemplo de la teoría intercultural defendida, surge porque en ningún caso apunta al aprendizaje ciego de la lengua, sino a despertar la curiosidad por ella en contextos de la vida real. De este modo, la iniciativa de ilustrar la tensión crítica y natural dada entre lengua y cultura, mediante un producto audiovisual, buscando arrojar más ideas sobre los propios conceptos, constituye asimismo un claro interés investigativo y práctico por buscar nuevas maneras pedagógicas de exponer al aprendiz de lenguas a un escenario crítico-reflexivo, desde el punto de vista lingüístico y socio-cultural.

Dora, la Exploradora, ideada como espacio audiovisual de acercamiento intercultural para la comunidad preescolar angloparlante de Estados Unidos, podría constituirse en un claro ejemplo para pensar la educación intercultural en los ámbitos bien sea de *SLA* o bien de *FLT (Foreign Language Teaching)* para preescolares latinoamericanos.

Esto quiere decir que independientemente del énfasis que se desee poner en la enseñanza de una lengua al interior del aula, o como adquisición natural o como reconocimiento consciente de los procesos de aprendizaje/enseñanza, nuestro énfasis se marca en la relación natural entre el lenguaje y los aspectos culturales.

Dora, programa emitido por el canal *Nickelodeon*, corresponde a una niña latinoamericana de 7 años, llamada Dora Márquez, que comparte junto a su fiel compañero Botas (un mono pintoresco y antropomorfo) múltiples aventuras en cada episodio, en aras de resolver junto con los espectadores divertidas misiones compuestas de elementos tanto reales como simbólicos. A través de espacios a

campo abierto sus espectadores, los preescolares, cumplen los objetivos propuestos por Dora; aventurarse en travesías que ponen a prueba el razonamiento lógico y la memoria visual y, por otro lado, descubrir la extrañeza de una nueva lengua, el español, junto con elementos significativos de la cultura latinoamericana (de rasgos mexicanos pero universales en términos valorativos). Tomando uno de sus episodios, *La Aventura Maya* (Giford, Walsh y Weiner, 2008a), se observan elementos característicos de la civilización maya, una de las culturas más sobresalientes de la Mesoamérica Precolombina por su legado astronómico y científico. Este episodio nos reconstruye el valor ritual del "juego de la pelota", cuyo objetivo era pasar una esfera de caucho por un aro sujetado a una de las paredes del terreno de juego, ayudados los jugadores por la cintura; la lucha por la victoria podría representar el encuentro entre los dioses del Xibalbá, el inframundo, y los gemelos enfrentados en el juego, Xbalamqué y Hunahpú, podría representar el encuentro descrito en la segunda parte del *Popol Vuh*, en donde se narran las aventuras de los dos dioses gemelos que viajaron hasta el inframundo con el fin de vencer a los nueve dioses malvados y, así, hacer justicia a sus padres sacrificados, por lo cual renacieron como la Luna llena y el Sol. Simple, pero bellissimo mito que recoge al final una lección moral de honda importancia: el triunfo del bien sobre el mal. Dicho episodio, de este modo, carga visualmente la pantalla con elementos típicos de aquella civilización milenaria: la pirámide de la luna, el sol y la luna, las constelaciones (cuya tarea de asociación a partir de las figuras animales permite a Dora entrar a la pirámide), la vestimenta (sandalias de *mixa*, hipil, faldas, bisutería y diseños geométricos en las telas), las aldeas, la elevada posición social de la mujer dentro de algunos escenarios (aquí como jueza del deporte del "juego de pelota maya") y los rasgos físicos de los mayas (cabeza ancha, pelo negro y lacio, grandes pómulos, frente amplia, ojos de color oscuro, con un notable pliegue semiorientado en los párpados, cuello corto y hombros anchos).

A lo anterior, se suma el horizonte lingüístico que permite articular lo plástico con lo sonoro, es decir, que la combinación de la lengua materna con algunas palabras de la lengua ajena, guía al preescolar a los objetivos propuestos

por Dora, atravesando las imágenes que aparecen como una cartografía colorida que debe recorrerse visualmente pero al compás del audio. Diálogos, canciones y efectos sonoros constituyen este horizonte lingüístico. Dos diálogos de *Dora* ilustran la cuestión, el primero corresponde al episodio de *La Aventura Maya*, y el segundo al episodio de *The Backpack Parade* (Giford, Walsh y Weiner, 2008b), donde aparece un niño peruano que ayuda a Dora y Botas a despertar los árboles del bosque que obstruían el camino y les evitaban llegar a su destino; el niño peruano lo logra haciendo sonar una de sus flautas, la ocarina, típicas del Perú, que producen sonidos de animales. El primer ejemplo corresponde a la emisión hispana y el segundo a la anglófona:

La Aventura Maya

Dora: mirad, para cruzar la pirámide ("de la Luna") hay escalones para subir y una rampa para bajar; para decirlos que subamos o bajemos en inglés tenéis que decir "we go up" o "we go down", ¿podéis decir "we go up"?, genial. ¿Podéis decir "we go down"? Very well (Episodio 117).

The Backpack Parade

Dora: Maybe he can help us wake up the trees. Luis, we need a loud flute to wake up the trees. Can you help us?

Luis: Hmm, en Perú, we have flute that make different bird sounds. I might have a really loud one, let's look.

Mochila: Hooray. We woke up the florid trees.

Dora: Gracias por ayudarnos Luis.

Boots: And here is the duck cap for your backpack.

Luis: Gracias Boots.

Boots: De nada (Episodio 115).

Como puede observarse, los preescolares, además de experimentar el placer generado por la experiencia estética que los vincula a tales productos televisivos, pueden llegar a *comprender* (pre-comprensión) y a tomar una *actitud efectiva* (inicial) ante lo visto (por elemental que sea); lo que significaría la materialización de uno de los objetivos centrales de la educación primaria y secundaria en España y Latinoamérica en la actualidad, es decir, el alcance de las competencias, en este caso, la competencia cultural y artística. En los términos hermenéutico-literarios que propone Hans-Robert Jauss (1986), se trataría, aquí, de la experiencia estético-televisiva de "comprender la obra con placer y disfrutarla comprendiéndola" (p. 13).

Aspectos como la vivienda, la gastronomía, el vestido, las fiestas y sus formas de celebración, al igual que la diversidad de los géneros musicales, de las expresiones pictóricas, arquitectónicas, literarias y dramáticas, edifican placentamente en el preescolar la comprensión y el interés y respeto por la diversidad cultural y lingüística de las distintas sociedades del mundo.

Una interesante propuesta sería, antes de aplicar dicho producto televisivo infantil en escenarios de *SLA*, evaluarlo a partir del modelo "cualitativo" –y según el currículo de la institución educativa en cuestión– propuesto por la profesora María Paz Prendes Espinosa (1997) de la Universidad de Murcia, del cual se recogen tres de las ocho líneas de análisis propuestas por ella; un ejercicio que, no obstante, sobrepasa los objetivos de este trabajo y que han de servir de luces para futuros proyectos de aplicación práctica:

1. Evaluación del uso de la TV en contextos educativos: profesores.

Plantear las repercusiones en la enseñanza formal, sentidos y modos de utilizar los programas televisivos. Los bloques de información a recabar por el profesorado son:

- Adecuación a necesidades.
- Relación con currículum de enseñanza formal.
- Metodologías de uso de la programación.
- Frecuencia de uso.
- Elaboración de materiales de trabajo.
- Opinión.

2. Evaluación del uso de la TV en contextos educativos: alumnos.

Determinar la consecución de objetivos y el aprovechamiento de la televisión educativa respecto a otros medios. Resaltar la motivación de los aprendices ante un medio que es cotidiano en su realidad extraescolar. Aspectos a determinar:

- Motivación.
- Comprensión del lenguaje propio del medio.
- Consecución de objetivos (aprendizaje, formación, cambio de actitudes)

- Trabajos complementarios.
- Opinión.

3. Análisis prospectivo.

Revisar el Estado del arte para la mejora del proyecto en el futuro, por medio del establecimiento de las fortalezas y debilidades. Aprovechar las fortalezas e intentar resolver las debilidades surgidas del análisis. Líneas a tener en cuenta:

- Líneas futuras.
- Mejoras a realizar.
- Adecuación a necesidades.
- Recomendaciones.

Conclusiones

Un enfoque social y cultural sobre *SLA* determina lo “cultural” como un tinglado material de elementos sensoriales, psicoafectivos, políticos, históricos, estéticos, morales, etc., que se vinculan obligatoriamente dentro del aula de clases. Dentro de un marco pedagógico, invita a los aprendices a proyectar el reconocimiento de una lengua foránea en el horizonte de la culturalidad y con ello logra otorgar significatividad a lo aprendido, pues lo saca de su mismidad conceptual y lo pone sobre el suelo que lo germinó, la vida misma. Este enfoque, que busca reafirmar dentro de un aula de *SLA* la importancia del contexto socio-cultural donde se emplazan las lenguas, sin embargo, no intenta deslegitimar de modo pleno la tradición que fundó sus primeras raíces sobre modelos biolingüísticos, antes bien, los mantiene como puntos de referencia fundamentales.

Por otro lado, los productos televisivos infantiles para preescolares, que interceptan bilingüismo y biculturalismo, son una clara ilustración de nuestro enfoque socio-cultural (intercultural) dentro del aula de clases en contextos de *SLA*, porque permiten situar, dentro de la experiencia estética del receptor (el preescolar), las lenguas en los contextos. Comprendiendo la diversidad y disfrutando del encuentro de dos lenguas, dos culturas, el niño logra superar lo aprendido (las utilidades que representa aprender un contenido) al observarse en

su modo de aprender, en sus dinámicas de adquisición; autoreconociéndose en el acto performativo del aprendizaje placentero, experimentando placer y afectividad por el acto mismo del aprendizaje.

Tal como lo indica una frase emblemática de la UNESCO, que la diversidad cultural es *patrimonio común de la humanidad*, así mismo, la televisión y la educación escolar y universitaria, tres espejos de las múltiples diversidades culturales, tienen hoy, en tiempos de máxima globalización, las enormes tareas de ayudar a socializar las diferencias, fomentar el diálogo intercultural, hablar de paz, de inclusión social y, al mismo tiempo, de incorporar la comprensión y el uso sano de las nuevas tecnologías.

Recibido: 26/05/2014

Aceptado: 16/10/2014

Notas

¹ Véase *La Nueva Alianza*, de Ilya Prigogine e Isabelle Stengers (2004: 11-26).

² Umbral al que, cabe subrayar, otras disciplinas de estudio de corte humanístico y estético también se han referido, sobre todo a lo largo del siglo XX, tales como la filosofía, el arte, y las ciencias sociales, etc.

³ Existe una diferencia entre los sistemas conservativos y disipativos, en los primeros los atractores jalan esencialmente hacia la estabilidad o equilibrio y en los segundos son deficientes o son obviados por los componentes de esos sistemas. En los sistemas disipativos la cuenca de atracción (estabilidad) es superada por una fuga o ruptura que permite olvidar la trayectoria inicial o el estado de estabilidad homogeneizante. Existe una gran diferencia entre un péndulo que halla el reposo y la irreversibilidad de una vela que se extingue.

⁴ Véase con mayor profundidad las opiniones populares de cultura, dentro del contexto del bilingüismo, los conceptos que exponen Carlos Ovando y Virginia Collier (1987: 105).

Bibliografía

- BAKHTIN, M. (1984) *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Minnesota University Press, Minneapolis.
- BAKHTIN, M. (1986) *Speech Genres and other late Essays*. University of Texas Press, Austin.
- BARBERO, J.; REY, G., y RINCÓN, O. (2000) "Televisión pública, cultural, de calidad", en *Revista Gaceta 47*, Diciembre. Ministerio de Cultura, Santa Fé de Bogotá.
- BRISLIN, R. (1993) *Understanding culture's influence on behavior*. Harcourt Brace College Publishers. Fort Worth, TX.
- CHÁVEZ, A. (2004). "Televisión educativa o Televisión para aprender", en *Razón y Palabra 36 (8)*, México DF.
- CHOMSKY, N. (1982) *Some Concepts and Consequences of the Theory of Government and Binding*. MIT Press, Cambridge.

- ELLIS, N. (1998) "Emergentism, connectionism and language learning", en *Language Learning* 48 (4), NY.
- GARCÍA, A. y MARTÍNEZ, L. (1995) "Por una televisión sin desperdicio", en *Conferencia Foro sobre Educación y Televisión*, Medellín.
- GIFORD, C.; WALSH, V. y WEINER, E. (2008a) "La Aventura Maya", en *Dora, la exploradora*, Temporada 5, Episodio 117, Disponible en: tu.tv/videos/dora-la-exploradora-la-aventura-maya.
- GIFORD, C.; WALSH, V. y WEINER, E. (2008b) "The Backpack Parade", en *Dora, la exploradora*, Temporada 5, Episodio 115. Disponible en: www.nickelodeonafrica.com/.../dora.../dora...backpack.
- HATCH, E. M. (1978) "Discourse analysis and language acquisition", en *Second Language Acquisition: a book of readings*. Newbury House. Rowley, MA.
- HINOJOSA, J. (2000) "Culture and English Language Teaching: an intercultural approach", en *Cuadernos de Bilingüismo*. Unidad de Artes Gráficas de la Universidad del Valle, Cali.
- HYLTENSTAM, K. (1992) "Non-native features of near-native speakers. On the ultimate attainment of childhood L2 learners", en *Cognitive processing in bilinguals*. Elsevier, Amsterdam.
- JAUSS, H-R. (1986) *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Taurus, Madrid.
- JOHNSON, J. y NEWPORT, E. (1989) "Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language", en *Cognitive Psychology* 21, London.
- JOHNSON, M. (2004) *A Philosophy of Second Language Acquisition*. Yale University Press, New Haven.
- KRASHEN, S. (2004) "Applying the Comprehension Hypothesis: some suggestions", en *Paper presentado en el decimotercer Simposio Internacional and Book Fair on Language Teaching (English Teachers Association of the Republic of China)*. Taipei, Taiwan.
- KRASHEN, S., LONG, M. y SCARCELLA, R. (1979) *Age, rate and eventual attainment in second language acquisition*. TESOL Quarterly 13, New York.
- LANTOLF, J. y THORNE, S. (2007) "Sociocultural theory and second language learning", en *Theories in second language acquisition: an introduction*. Lawrence Erlbaum. Mahwah, NJ.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1996) "Chaos/complexity science and second language acquisition", en *Applied Linguistics* 18, (2), New York.
- LARSEN-FREEMAN, D. y CAMERON, L. (2008) *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- LENNEBERG, E. (1960) "The Capacity for language acquisition", en *Culture in History: Essays in Honor of Paul Radin*. Columbia University Press, New York.
- LENNEBERG, E. (1967) *Biological foundations of language*. Wiley and Sons, New York.
- LONG, M. H. (1981) "Input, interaction and second language acquisition", en *Native language and foreign language Acquisition*. Winitz, H. (ed.) Annals of the New York Academy of Sciences, New York.
- MARCHENKOVA, L.; HALL, J. K. y VITANOVA y G. (2005) *Dialogue with Bakhtin on Second and Foreign Language Learning*. Lawrence Erlbaum Associates, London.

- MATSUURA, K. (2003) "Diversidad cultural: una visión" en *Declaración universal sobre la diversidad cultural*. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, Johannesburgo.
- MENEZES DE OLIVEIRA, V. L. (2013) *Second Language Acquisition: from main Theories to Complexity*. Disponible en: eduppsychology.wikispaces.com/.../Second%.
- MITCHELL, R. y MYLES, F. (2004) *Second Language Learning Theories*. Arnold Ed, London.
- OCHOA, E. (2003) *La Segmentación Televisiva. Investigación de carácter Exploratorio, documental sobre experiencias en mercadotecnia televisiva*. Disponible en: www.monografias.com/choa/htm.
- OVANDO, C. y COLLIER, V. (1987) *Bilingual and ESL classrooms*. Mc Graw-Hill, Singapore.
- OYAMA, S. (1976) "A sensitive period for the acquisition of a nonnative phonological system", en *Psycholinguistic Research 5*, London.
- PRIGOGINE, I. y STENGERS, I. (2004) *La Nueva alianza*. Alianza Editorial, Madrid.
- PRENDES ESPINOSA, M. (1997) "Televisión educativa y cultura de la diversidad", en *Edutec: revista electrónica de tecnología educativa* (5), Marzo. Disponible en: <http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec5/revelec5.html>.
- RINCÓN RODRÍGUEZ, O. (1995) *Radio y televisión en la Universidad. Nuevas tecnologías aplicadas a la educación superior*. ICFES, Santafé de Bogotá.
- RINCÓN, O. (1998) "Formas de actuar y hablar juntos. Políticas culturales de medios de comunicación. Televisión regional, local y educativa", en *Signo y pensamiento 32*, Editorial Universidad Javeriana, Santafé de Bogotá.
- ROBLEDO, A. (1998) "La Televisión: imaginación y conflicto", en *La televisión: Entre amigos y enemigos*. Comisión Nacional de Televisión, Santafé de Bogotá.
- SCHUMANN, J. H. (1978) "The acculturation model for second-language acquisition", en *Second-language Acquisition & Foreign Language Teaching*. Center for Applied Linguistics. Gingras, R. C. (Ed.), Washington.
- SWAIN, M. (1995) "Three functions of output in second language learning", en *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford University Press, Oxford.
- THORNBURY, S. (2001) *Uncovering Grammar*. Macmillan Heinemann, London.
- TORRES, H. (1999) "Caracterización de la Comunicación Educativa (Primera parte)", en *Razón y Palabra 13 (4)*, México DF.
- VAN LIER, L. (1996) *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy, and Authenticity*. Longman, Londres.
- VIGOTSKY, L. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge.

Educación para el ¿desarrollo?

El sofisma de la modernización y el desarrollo dentro de los diseños globales

Education for the ¿development?

The modernization and development sophistry within global designs

*Oscar Orlando Espinel Bernal**

Resumen

En las últimas décadas se ha difundido la idea de que la solución a los problemas sociales de los mal llamados países "subdesarrollados" es apostar por proyectos de desarrollo y modernización emulando modelos extraídos y diseñados desde los autoproclamados países "desarrollados". La imposición de este modelo requiere, entre otra serie de ajustes, una reestructuración y reorientación de los sistemas educativos, pues se entiende que la educación es una pieza fundamental dentro de la maquinaria del progreso. En este sentido, la política pública ha respondido a los diseños globales adelantando las reformas de los sistemas educativos en consonancia con las exigencias del nuevo ordenamiento mundial. Allí circulan y se instalan discursos como calidad de la educación, innovación, competitividad, mejoramiento tecnológico, eficiencia, educación para el desarrollo, etc. Sin embargo, estas resultan ser formaciones discursivas históricamente creadas dentro de la fábula del desarrollismo y la modernización articulada, a su vez, a los diseños globales de una economía de mercados. Este es el escenario crítico desde el cual se propone el presente análisis.

Palabras clave: Modernización; Desarrollo; Educación; Colonialidad del presente; Ciencias Humanas y Sociales.

Abstract

In last decades, the idea of the solution to the social problems in the so called "under-developed countries" is betting to development and modernization projects, emulating models designed in self-proclaimed developed countries. The imposition of these models requires some kind of adjustments like restructuring and reorientation of educational systems, because it understands that the education is a fundamental part in the machinery of progress. In this way, the public policy has responded to the global designs by advancing reforms in educational systems responding to the demands of new world order. Circulate and set discourses such as quality education, innovation, competitiveness, technological improvement, efficiency, development education, etc. However, it is discursive formations historically created within the story of developmentalism and modernization, linked to the global designs of a market economy. This is the critical scene from which the present analysis is proposed.

Key words: Modernization; Development; Education; Present Coloniality; Human and Social Sciences.

* Magíster en Educación, Especialista en Pedagogía, Doctorando en Filosofía de la Universidad de Buenos Aires y Docente e Investigador del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y del Departamento de Posgrados de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.
E-mail: oscar.espinel@yahoo.com

*"La guerra es la paz.
La libertad es la esclavitud.
La ignorancia es la fuerza."*
George Orwell - 1984

En su texto *"Basta de Historias"*, Andrés Openheimer (2010) presenta como tesis central la necesidad de impulsar en los países latinoamericanos y, en general, en los denominados "tercermundistas", proyectos educativos centrados en la innovación, la competitividad y el mejoramiento tecnológico que les permita entrar en la vanguardia del progreso y llegar a estar a la par de los países desarrollados. Programa de modernización que da mayor preponderancia y fortalecimiento a las carreras técnicas y a la ciencia, dejando de lado, o mejor, en detrimento, de los estudios en el campo de las ciencias humanas y sociales.

El autor presenta dentro de sus análisis y cuestionables juicios, como el ideal arquetípico a seguir e implementar en el globo, a algunos países y sistemas educativos que en su mayoría, a su vez, tienen a las universidades estadounidenses y algunas otras europeas como grandes aliados y modelos dentro de sus programas y estrategias de modernización. Estas medidas y programas permitirían a los países, que aún no lo han logrado, ponerse en el sendero del desarrollo y del progreso que, según vaticina el autor, de la mano de los grandes economistas, líderes mundiales y dueños de multinacionales ayudarían a combatir y reducir la pobreza en estos países "atrasados".

Pues bien, en este documento, con ayuda de pensadores y académicos latinoamericanos como Arturo Escobar, Enrique Dussel y Pilar Ubilla intento plantear que este modelo de desarrollo y de progreso que atraviesa el discurso y planteamientos de autores como Openheimer, son construcciones históricas que ocultan tras de sí el interés por el mantenimiento de unas estructuras sociales, culturales, económicas y políticas específicas dentro del sistema vigente.

Desde luego, estas estructuras, y los ajustes ideados en ellas, tienen una gran incidencia en los sistemas educativos como herramienta estratégica para la implementación de estas medidas y los reordenamientos requeridos para la optimización de los recursos y ganancias dentro del sistema neoliberal de

mercados. De igual manera, es una tarea fundamental para este ejercicio el exponer que todas estas medidas, prácticas y discursos se legitiman empleando un gran sofisma: "la reducción de la pobreza". No obstante, paradójicamente, y esto por obvias razones, no se visibiliza que esta misma estructura que se intenta perpetrar, solidificar y hacer más eficiente es la principal causa de dicha pobreza, "atraso", violencia, injusticias, marginalidad, hambrunas y miseria. Reconocer estas realidades y contradicciones es una tarea fundamental de la reflexión propia de las humanidades de las que tanto reniega Openheimer (2010) en sus "visionarios" planteamientos de reestructuración de los sistemas educativos para alcanzar los niveles de desarrollo deseados dentro de los diseños globales de una economía de mercados.

El mito de la modernidad y la falacia eurocéntrica

Dussel (2001) realiza un cuidadoso análisis de la "falacia eurocéntrica" en la cual Europa se autoafirma como centro y fin de la historia y la denuncia como el "mito de la modernidad". Así define el filósofo argentino esta sofisticada invención que es la modernidad:

"Estamos ahora en posición de sumar los elementos del mito de la modernidad. (1) La civilización moderna (europea) se comprende a sí misma como la más desarrollada, la civilización superior. (2) Este sentido de superioridad la obliga, en la forma de un imperativo categórico, como si fuera, a "desarrollar" (civilizar, educar) a las más primitivas, bárbaras civilizaciones subdesarrolladas. (3) El modelo de tal desarrollo debe ser el seguido por Europa en su propio desarrollo [...]. (4) Allí donde los bárbaros o los primitivos se oponen al proceso civilizatorio, la praxis de la modernidad debe, en última instancia, recurrir a la violencia necesaria para remover los obstáculos para la modernización. (5) Esta violencia que produce víctimas en muchos modos diferentes, lleva un carácter ritual: el héroe civilizador inviste a la víctima [...] con el carácter de partícipes de un proceso de sacrificio redentor. (6) Desde el punto de vista de la modernidad, el bárbaro o el primitivo está en un estado de culpabilidad [...] esto permite a la modernidad presentarse a sí misma no sólo como inocente sino también como una fuerza que emancipará o redimirá a las víctimas de su culpa. (7) Dado el carácter "civilizado" y redentor de la modernidad, los sufrimientos y sacrificios (los costos) de la modernización [...] son inevitables y necesarios" (p. 69).

Cabe anotar que Dussel aclara que no rechaza la razón moderna en cuanto tal, sino la irracionalidad de la violencia –en todas sus manifestaciones– generada y ocultada por el “mito de la modernidad” y su pretensión como proyecto universal que exporta a todo el orbe el modelo de desarrollo¹ europeo como única posibilidad de progreso y civilización. Pretensión que a su vez sirve de vehículo a los intereses económicos del capitalismo planetario y se traduce, en su máxima radicalización, en los procesos de globalización.

Es así que el discurso de la modernidad y de la modernización se articulan dentro de los proyectos de desarrollo y progreso impuestos dentro del contexto latinoamericano y que, en primera instancia, se insertan en procesos de industrialización, infraestructura y capacitación de mano de obra para las nacientes industrias y hoy en día en la formación de individuos con capacidad de responder a las necesidades, exigencias, lógicas y formas de vida de la sociedad actual: consumismo, competitividad, trabajo tecnificado, producción inmaterial, fragmentación de los vínculos sociales basado en la preeminencia del individuo, etc.

Barcellona (1996) hace claridad en que

“aunque es evidente que cuando se habla de «modernización» se alude a «innovaciones que abarcan fenómenos diversos y de amplio alcance (desde los estilos de vida y los consumos, pasando por los rasgos de la urbanización y de la ciudad, hasta la «moralidad» individual y colectiva) parece indiscutible que el núcleo de cualquier modernización tiene que ver con la organización del proceso de producción y con la forma de trabajo” (p. 21)

y más adelante, el autor sigue afirmando que estas nuevas formas de trabajo separan progresivamente al trabajo mismo de su contenido humano y convierten su producto, que en un comienzo era humanizante, en simple mercancía, técnica, y finalmente en capital. “Un proceso de producción cada vez más abstracto sólo puede desembocar en el consumo masivo individual [...] El nuevo cemento de una sociedad atomizada es la ideología consumista” (ídem: 24).

El sujeto moderno propio del pensamiento occidental y occidentalizante encontraba su ser en medio de la tensión entre su libertad y un mundo objetivo que se le imponía en forma de racionalidad, de estructura o ideologías; ese

sujeto, que había surgido dentro de la racionalidad eurocéntrica para gobernar el devenir y ordenar la sucesión de acontecimientos, se ha convertido ahora en "horizonte de todo lo que deviene" (Barcellona, op. cit: 16). Se trata ahora, prosigue el catedrático italiano, de un mundo del devenir que es ordenado desde la perspectiva de la representación científica, reduciendo el mundo de la naturaleza al mundo artificial producto de la técnica. En otras palabras, asistimos a un mundo artificial, hecho a la medida de las necesidades e intereses de quienes están en condiciones de participar en la configuración de dicho proyecto, pues es claro y palpable, dentro de la voracidad del actual sistema mundial, que no es una posibilidad abierta para todo el género humano. En este sentido, van emergiendo las contradicciones de este particular y extendido proyecto de sujeto moderno en cuanto a hombres libres y soberanos sobre el mundo de la naturaleza y dentro de la sociedad.

Desarrollo, modernización y nuevo reordenamiento mundial.

¿Erradicación de la pobreza o concentración de la riqueza?²

Junto a los proyectos de modernización se encuentra el discurso del desarrollo, que encierra en sí las aspiraciones de reestructuración del nuevo ordenamiento para la consolidación definitiva del capitalismo. Escobar (1996) nos recuerda que

"el desarrollo fue una respuesta a la problematización de la pobreza que tuvo lugar en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, y no un proceso natural de descubrimiento y tratamiento gradual de los problemas por parte de las ciencias e instituciones modernas. Como tal, debe tomarse como una construcción histórica que crea un espacio en el cual los países pobres son conocidos, definidos e intervenidos" (p. 95).

Es así que después de la segunda guerra mundial empieza a problematizarse un fenómeno que cambiaría los destinos del planeta y determinaría directa o indirectamente las preocupaciones, diseños y programas en el orden mundial y al interior de las fronteras de las naciones. Este fenómeno dantesco y temerario responde a la pobreza masiva. La pobreza se constituye entonces en un problema creciente que debe ser tratado con urgencia tras el riesgo que implica para la nueva organización del sistema-mundo.

“Uno de los muchos cambios que ocurrió a comienzos de la segunda posguerra fue el descubrimiento de la pobreza masiva en Asia, África y América Latina. Relativamente insignificante y en apariencia lógica, el hallazgo habría de proporcionar el ancla para una importante reestructuración de la cultura y la economía política globales. El discurso bélico se desplazó al campo social y hacia un nuevo territorio geográfico: el Tercer Mundo. Atrás quedó la lucha contra el fascismo. En la rápida globalización de la dominación mundial por Estados Unidos, la guerra a la pobreza en el Tercer Mundo comenzó a ocupar un lugar destacado” (ídem: 52).

De acuerdo con Escobar, aquello que se descubre, o mejor que se visibiliza en la posguerra, no es la pobreza, pues ésta ha existido desde mucho antes. Lo que se visibiliza y de manera particular por los políticos, economistas y expertos del “Primer Mundo”³ es la pobreza masiva intensificada en el planeta y en ciertas regiones de manera crónica e incontenible a causa, inevitablemente, de la consolidación del capitalismo.

En una economía de mercados con pretensiones y alcances globales estos problemas como la pobreza masiva dejan de ser un problema social doméstico propio de un país o región, para constituirse en un problema de dimensiones globales por las implicaciones nefastas que puede ocasionar dentro de la estabilidad de todo el sistema⁴. Es la “globalización de la pobreza” frente a la cual es necesario instaurar una *“política de la pobreza”*. Pobreza masiva que deja ver tras su huella algunas otras realidades como la injusticia social, la inequidad, las abismales diferencias en la concentración de la riqueza y por tanto en la distribución de la pobreza, sistemas políticos endémicos, condiciones inhumanas de salubridad, vivienda, educación, alimentación, en general, vulneración permanente de derechos fundamentales de las personas y los pueblos. Desde este funesto panorama, la pobreza masiva se configura como un potencial agente desestabilizador dentro de los diseños globalizadores del sistema capitalista moderno.

Por otra parte, Escobar (op. cit) deja ver que además de las implicaciones negativas y desestabilizadoras que puede generar la pobreza masiva dentro del sistema, esta misma también puede ser empleada para impulsar y fortalecer el capitalismo toda vez que los pobres se constituirían en objeto de conocimiento, administración y políticas dentro de los proyectos de transformación de las

sociedades en economías más adaptadas y funcionales a esas lógicas y exigencias de la globalización de la economía de mercados. Pero además de ello, en los pobres se encuentra un potencial caudal de nuevos consumidores que permitirían ese nuevo impulso a la economía de mercados presentándose como regiones o sectores por conquistar.

“El tratamiento de la pobreza permitió a la sociedad conquistar nuevos territorios. Tal vez más que del poder industrial y tecnológico, el naciente orden del capitalismo y la modernidad dependían de una *política de la pobreza* cuya intención era no sólo crear consumidores sino transformar la sociedad, convirtiendo a los pobres en objetos de conocimiento y administración. En la operación se hallaba implícito un instrumento técnico-discursivo que posibilitó la conquista de la pobreza y la invención de una política de la pobreza (Procacci, 1991: 157). La pobreza, explica Procacci (1991), se asociaba, correcta o incorrectamente, con rasgos como movilidad, vagancia, independencia, frugalidad, promiscuidad, ignorancia, y la negativa a aceptar los deberes sociales, a trabajar y a someterse a la lógica de la expansión de las necesidades. Por consiguiente, la administración de la pobreza exigía la intervención en educación, salud, higiene, moralidad, empleo, la enseñanza de buenos hábitos de asociación, ahorro, crianza de los hijos, y así sucesivamente. El resultado fue una multiplicidad de intervenciones que significaron la creación de un campo que algunos investigadores han denominado lo social” (Escobar, op. cit: 54; cursivas mías).

En este sentido, la historia del orden discursivo del desarrollo es la aplicación en nuevos terrenos de este naciente campo de conocimiento e intervención de la realidad, denominado lo “social”, dentro del cual toma vigencia, fuerza y vital posicionamiento la gestión de la educación y la estructuración de los sistemas educativos.

En consecuencia, la pretensión tras la reinención del nuevo campo de lo “social” es ajustar las formas y condiciones de vida de las diferentes poblaciones al modelo de vida de las sociedades capitalistas modernas, científica y tecnológicamente avanzadas. En otras palabras, remediar aquellas carencias ocasionadas por la inescrupulosa expansión del capitalismo occidental de las sociedades menos avanzadas, “sub-desarrolladas”, en relación a las sociedades europeas “desarrolladas” y siguiendo el modelo por ellas establecido.

Es esta instauración del discurso del desarrollo traducido en necesidad la que va a impulsar a partir de la segunda mitad del siglo XX una nueva era en la comprensión y el manejo de los asuntos mundiales. En síntesis, se trata de

“crear las condiciones necesarias para reproducir en todo el mundo los rasgos característicos de las sociedades avanzadas de la época: altos niveles de industrialización y urbanización, tecnificación de la agricultura, rápido crecimiento de la producción material y los niveles de vida y adopción generalizada de la educación y los valores culturales modernos” (Escobar, op. cit: 19).

A este macro-proyecto de escala mundial se le conoce con el nombre de desarrollo.

El desarrollo, entonces, se concibió e interiorizó como una necesidad imperativa e inaplazable de las naciones y del orden mundial en general, principalmente de aquellas consideradas menos avanzadas y por ello mismo “sub-desarrolladas”. El propósito es alcanzar los índices de desarrollo fijados por los países que se autoafirman en tal condición, exportando e implantando en otros países lo que se considera fueron medidas, programas, condiciones que a lo largo de su historia reciente fueron demarcando el camino hacia su situación actual como países desarrollados y pertenecientes al selecto grupo de los países del “primer mundo”. Medidas, condiciones y organización interna que no se han dado en la historia reciente ni en el proceso de configuración de esas otras naciones consideradas como “sub-desarrolladas”, razón por la cual se encontrarían ancladas y marginadas en la situación de los países “tercer-mundistas”.

Este es el propósito tras la idea de modernización y desarrollismo que afina sus proyectos en la idea expresada por Harry S. Truman⁵ (1964) en su discurso de posesión en 1949 como presidente de Estados Unidos, en el cual anticipa que el camino hacia el progreso de las sociedades es la masificación de la producción, lo cual traería consigo mayores dividendos con los cuales combatir la pobreza imperante en el globo. Sólo a través de la ciencia, el capital y la tecnología serían posibles, según Truman, alcanzar y extender el “sueño americano” cifrado en la abundancia que traería consigo la paz a todos los rincones del globo.

Lo que no expresó Truman y que lo constataría la historia –de la cual reniegan escritores como Openheimer– es que aunque se logre intensificar la producción y los márgenes de ganancia se multipliquen, ello no haría que se conciliaran el crecimiento de las industrias y la riqueza de sus propietarios con las necesidades y condiciones de vida de la mayoría de la población, varios de ellos incluso trabajadores en sus propias empresas. Esto por una sencilla razón: el sistema económico vigente está basado sobre la lógica de la ganancia y ello implica, entre otras estrategias y principios, reducir costos para optimizar los dividendos. Allí no se contempla la redistribución de la ganancia sino todo lo contrario, la concentración de la misma.

“[...] porque en vez del reino de abundancia prometido por teóricos y políticos de los años cincuenta, el discurso y la estrategia del desarrollo produjeron lo contrario: miseria y subdesarrollo masivos, explotación y opresión sin nombre. La crisis de la deuda, la hambruna (sahariana), la creciente pobreza, la desnutrición y violencia son apenas los síntomas más patéticos del fracaso de cincuenta años de desarrollo” (Escobar, op. cit: 19).

Ahora bien, la reducción de la pobreza se intenta entender equivocadamente como la capacidad de los ciudadanos de adquirir mayores bienes. La pobreza es, en estos términos, remplazada por el consumismo, lo cual no asegura, necesariamente, mejores condiciones de vida para no hablar del complejo concepto de felicidad. La pobreza es pues, como vengo afirmando, un dispositivo que opera como sofisma para legitimar y dar mayor preponderancia a un proyecto de reorganización de las condiciones sociales que permitan el establecimiento de una nueva fase –más salvaje– del capitalismo: el mercado global.

Este proceso de desarrollo, como se ha mencionado, implicaría un cambio en la totalidad de las estructuras sociales, políticas y económicas de los países considerados como “sub-desarrollados” lo cual incluye a las dos terceras partes del mundo. Significa esto la expansión de un modelo económico, de un sistema de valores y principios, de una estructura política y social y una concepción particular del mundo, homogeneizando y anulando a su paso todas las culturas, cosmovisiones, singularidades históricas, tradiciones e instituciones existentes en

otras partes del mundo con un solo propósito: alcanzar los objetivos de prosperidad material y progreso económico establecidos desde los países que dentro del sistema actual se muestran como “desarrollados” y, a su vez, como modelos a seguir por quienes se consideran menos avanzados, es decir, atrasados, caducos, arcaicos, de tercer orden.

De esta manera, el enunciado de desarrollo se fue multiplicando y relacionando con diversos conceptos y prácticas invadiendo progresivamente todas las regiones del lenguaje y la cotidianidad de las sociedades modernas, tanto de las que se consideran como tal como las que añoran dicha modernización. Pero siempre con la misma connotación de abundancia material y progreso económico tan esencial para una economía global de mercado. El desarrollo más que en una necesidad se ha venido convirtiendo, desde la década de 1950, en una certeza del imaginario social de la cual parecía imposible escaparse y desde la cual se producen subjetividades acordes a tal régimen discursivo:

“La realidad, en resumen, había sido colonizada por el discurso del desarrollo, y quienes estaban insatisfechos por este estado de cosas tenían que luchar dentro del mismo espacio discursivo por porciones de libertad, con la esperanza de que en el camino pudiera construirse una realidad diferente” (Escobar, op. cit: 22).

La realidad, especialmente a partir de la década de 1980, es representada desde el desarrollo. Es la nueva forma de imaginarse la realidad y de relacionarse con ella. Nadie se atreve a dudar de la “veracidad” y “necesidad” del desarrollo aunque en la cotidianidad se constate que las condiciones de la mayoría de la población no mejoran y por el contrario parecen empeorar. Así, en el Plan Nacional de Desarrollo para el gobierno colombiano de 2006-2010 el Departamento Nacional de Planeación (2007) de Colombia plantea:

“Pensar en el desarrollo es tanto un gran reto intelectual como un inmenso compromiso nacional. Si las políticas de desarrollo tienen éxito, millones de compatriotas tendrán la posibilidad de ampliar su espacio de escogencias y de incrementar su bienestar: tendrán más libertad de elegir, ya que el desarrollo es libertad” (p. 17).

El desarrollo es la perspectiva desde la cual se observa y se piensa la realidad, legitimando todas las prácticas y circunstancias que se relacionen o se expongan como etapas, sacrificios o decisiones necesarias para el pretendido progreso de las sociedades.

“más recientemente, sin embargo, el desarrollo de nuevos instrumentos analíticos, en gestación desde los años setenta pero cuyo empleo se generalizó durante los ochenta, ha permitido el análisis de este tipo de ‘*colonización de la realidad*’ en forma tal que pone de manifiesto este mismo hecho: cómo ciertas representaciones se vuelven dominantes y dan forma indeleble a los modos de imaginar la realidad e interactuar con ella. El trabajo de Michael Foucault sobre la dinámica del discurso y del poder en la representación de la realidad social, en particular, ha contribuido a mostrar los mecanismos mediante los cuales un determinado orden del discurso produce unos modos permisibles de ser y pensar al tiempo que descalifica e incluso imposibilita otros” (Escobar, op. cit: 23; cursivas mías).

El desarrollo, así, es un discurso producido históricamente y desde sectores particulares y además con propósitos concretos: mantener y fortalecer el orden mundial vigente dentro del proceso de reconstrucción posterior a la segunda guerra mundial situando a las diferentes regiones y naciones en lugares específicos dentro del sistema global del mercado. De ahí la segmentación y diferenciación entre países “desarrollados” y “subdesarrollados”, o lo que es lo mismo, entre “primer mundo” y “tercer mundo” con sus respectivas funciones y condiciones adjudicadas dentro del sistema de producción globalizado. La búsqueda del camino para “desarrollarse” se convirtió, entonces, en un problema y asunto prioritario dentro de las políticas nacionales y opera como una “promesa” reguladora de los destinos y proyectos de las naciones. El eje de las políticas públicas y de la acción de los nacientes organismos internacionales será el desarrollismo planteado, en un ejercicio de modelado y de disposición del orden mundial, desde la imagen de mundo construida e impuesta por el sujeto moderno europeo y desde las características de la sociedad capitalista avanzada.

Es así como el problema de la globalización de la pobreza y el discurso del desarrollo configuran una determinada representación de la realidad y a su vez, generan nuevos sujetos, formas discursivas y prácticas desde las cuales la ima-

gen de la realidad que representan y enuncian es, simultáneamente, modelada y consolidada.

Discursos y categorías como progreso, democracia, transformación de las sociedades, derechos humanos, ciudadanía, estado de derecho, sujeto de derechos, privatización, crecimiento económico basado en la libre competencia, desregulación y descentralización, fortalecimiento del Estado, despolitización de los problemas, libertad, etc. De esta manera y tras la operación de estos enunciados y prácticas discursivas se efectúan reformas y ajustes estructurales en todos los órdenes (sociales, económicos, políticos, educativos, culturales, etc.) con propósitos claros de dominación y sometimiento político y económico de las naciones del mundo a las condiciones del diseño global, ideado desde el capitalismo en su fase más reciente, el neoliberalismo globalizado.

Al respecto nos dice Escobar (op. cit), a propósito del informe presentado por la Comisión enviada por el Banco Mundial a Colombia en 1949, con el fin de formular un proyecto integral de desarrollo para el país que, a su vez, sirviese de ejemplo para la región:

“Pese a estar expresada en términos de metas humanitarias y de la preservación de la libertad, la nueva estrategia buscaba un nuevo control de los países y de sus recursos. Se promovía un tipo de desarrollo acorde con las ideas y las expectativas del Occidente poderoso, con aquello que los países occidentales juzgaban como curso normal de evolución y progreso. Como veremos, al conceptualizar el progreso en dichos términos, la estrategia de desarrollo se convirtió en instrumento poderoso para normatizar el mundo” (p. 59).

En definitiva este discurso de desarrollo, progreso y modernización, de acuerdo con los estudios decoloniales, es una evidencia explícita de la nueva estrategia de colonización global como colonialidad del presente⁶. Circunstancia que responde a un momento histórico coyuntural relacionado con el desvanecimiento de las antiguas colonias en el escenario mundial y la emergencia del desarrollo como nueva forma de colonización. Así, paradójicamente, el discurso de desarrollo busca establecer, a través de políticas intervencionistas, las condiciones necesarias para reemplazar y restituir las relaciones coloniales de dominación

entre las colonias y las metrópolis, entre centro y periferia, entre los países "sub-desarrollados" y aquellos "desarrollados".

El nuevo orden mundial ha inventado el "Tercer Mundo" y lo ha puesto como el campo más importante de disputa por la hegemonía mundial y de demostración de fuerzas y poderío por el control geopolítico.

El lugar de la educación y las ciencias sociales en el aturrido mundo moderno

Volviendo a Openheimer (op. cit), este escritor y periodista denuncia escandalizado cierto entusiasmo desmedido en los países latinoamericanos por conmemorar con cierta nostalgia el pasado. Reprocha, en estos países, una cierta pasión por la historia como una característica propia de la región. Según este autor, esta pasión distrae a estos países de la tarea cada vez más urgente de prepararse para competir en el mundo del siglo XXI que denomina como el siglo de la "economía del conocimiento". Preparación que consiste en la modernización y la consecución del tan mentado y anhelado "desarrollo". Se trata pues, de un mundo en el cual –y esto es nuestra deducción a partir de estas ideas– el conocimiento termina siendo una mercancía más que se vende, se trafica y se optimiza para obtener mayores ganancias. Un conocimiento que como la riqueza, la tecnología y las comodidades se concentra, privatiza y monopoliza como un derecho exclusivo de aquellos que tienen cómo pagarlo, cómo adquirirlo. Es la lógica del capital.

Una de las formas que el autor propone a fin de que los países logren tal modernización y se preparen para los desafíos de la "economía del conocimiento" es el reestructurar y reorientar sus sistemas educativos. Y para ello habla de la tan connotada "Calidad de la Educación". Esta sigue siendo una falacia más empleada dentro de los discursos expansionistas y legitimadores de las dinámicas del mercado y de los sistemas capitalistas neoliberales. La pretendida calidad, un concepto naturalizado como los anteriormente trabajados, se limita dentro de estos modelos de modernización y desarrollismo a la formación de mano de obra capacitada y en condiciones de articularse a los grandes procesos productivos

dentro de la cadena consumista. Dentro de estas estructuras prediseñadas, además, a los sujetos no se les presenta mayor opción que incorporarse a dichos procesos y cadenas de producción y consumo, tal como lo muestran algunos casos que el autor presenta como exitosos en la supuesta disminución de la pobreza: India, China, Singapur, Corea del Sur.

Sin embargo, en mi opinión, lo que alcanza a vislumbrarse al menos en la exposición del autor, es una mayor estratificación y división social con una brecha creciente entre ricos y pobres tanto al interior como exterior de cada una de sus fronteras. Dentro de las mismas lógicas del capitalismo en donde funciona muy bien la regulación de la relación oferta-demanda para el establecimiento de precios se entiende que alguien debe pagar o cargar con los costos y consecuencias de la abundancia en una región ante la realidad de unos recursos limitados y cada vez más escasos.

Retomando el asunto de la calidad de la educación, podría entonces deducirse fácilmente que, desde esta perspectiva en la cual la academia es sometida a las lógicas del mercado, la calidad es la medición de los resultados y efectividad de la articulación entre las empresas y los sistemas educativos en búsqueda de mano de obra calificada, competente y barata para los procesos de producción y para los nuevos mercados para lo cual, cabe decirlo, también se requiere entrenar las mentes y las conciencias. Esto en últimas, ya lo sabemos, termina fortaleciendo los monopolios, la concentración de la riqueza y la consecuente distribución de la pobreza así como la exclusión y la marginalidad.

A manera de cierre: ¿educación al servicio de quién? Reproducción o transformación

La crisis a la que asistimos en el mundo actual es, en términos de Pilar Ubilla⁷ (2004), una crisis de civilización por cuenta del ordenamiento económico-político vigente, porque es fundamentalmente una crisis ética más que económica y social. El gran promotor de esta crisis es el proyecto neoliberal que se ha instaurado en el mundo y se ha inoculado en la cotidianidad de los sujetos, quienes asumen como normal e incluso necesario, sus discursos y sus prácticas.

Los valores de una sociedad, así como la misma sociedad, son una construcción histórica y cultural. No permanecen inmodificables, pues en su calidad de ser una construcción humana también están sujetos a la acción y a la voluntad que conducen a su transformación. El pensamiento moderno ha instaurado en nuestras conciencias la existencia de valores de primera y valores de segunda y, por ende, personas de primera clase y personas de segunda e incluso de tercera clase. De tal manera que “nuestra” civilización, desde las pretensiones de la racionalidad moderna, cree encarnar los auténticos valores de la humanidad hasta tal punto que rechaza las posiciones contrarias o que intentan cuestionarla, considerándolas como peligrosas, demoníacas, inhumanas e inmorales. Es la autolegitimación como discurso único, ya que se considera que fuera de ella no hay otra opción.

El concentrar toda la atención y esfuerzos de cada uno de los países del globo en los procesos economicistas de desarrollo y modernización expresados en la industrialización, urbanización y avances en el campo científico y tecnológico ha conducido a las sociedades modernas a una verdadera crisis y colapso de la humanidad. Dedicar el ingenio humano o concentrarlo exclusivamente en la mirada al futuro, la innovación y la creación de nuevas tecnologías sin dar lugar a la mirada a la historia y a las preguntas por el hombre –como aconsejaría Openheimer (op. cit) y junto a él las mentalidades gerencialistas de nuestra época– por considerarlas pérdida deliberada de tiempos y recursos, es confinar toda posibilidad para una mirada crítica frente a la realidad y sus contradicciones que, consecuentemente, permita la transformación de las relaciones sociales.

El despojar a los ciudadanos de esta mirada crítica es la mejor estrategia para la reproducción y mantenimiento del ordenamiento social, económico y político vigente. No planteo una oposición radical frente a la creatividad, la innovación, ni siquiera, por supuesto, al avance tecnológico. Tampoco me opongo a la problematización, dinamización, coherencia y mejoramiento de los procesos y sistemas educativos del país. Lo que intento cuestionar y poner bajo la sospecha –propia del pensamiento humano y muy a pesar de “visionarios” como Openheimer– es el pretender, bajo la ilusión del desarrollo y el progreso, poner y

disponer de la educación al servicio de un sistema económico y economicista que con su expansión propaga y recrudece a su vez, la miseria y dolor humano. ¿Educación al servicio de quién? ¿Educación para qué? Es importante recordar que detrás de un modelo de educación se encuentra un modelo de país. Este fue el grito que intempestivamente convocó a las diferentes manifestaciones estudiantiles dentro del Movimiento de los Indignados en 2011 en gran parte de Latinoamérica y del mundo. Entonces la pregunta ¿qué tipo de educación queremos?, deriva en esta otra ¿qué tipo de país o sociedad queremos?

Recibido: 4/8/2014

Aceptado: 15/10/2014

Notas

¹ Dussel (op. cit), a través de lo que denomina falacia del desarrollismo, nos ayuda a entender y cuestionar esta categoría de desarrollo tan nombrada y perseguida en estas latitudes en relación con lo que venimos exponiendo como eurocentrismo: "La falacia del desarrollismo consiste en pensar que el patrón del moderno desarrollo europeo debe ser seguido unilateralmente por toda otra cultura. Desarrollo tomado aquí como una categoría ontológica y no simplemente sociológica o económica" (p. 60).

² Algunas de estas ideas y referencias son retomadas del ejercicio de documentación, revisión e investigación recogido en Espinel (2013). Allí podrán ampliarse estas reflexiones.

³ "La fábula de los tres mundos fue, y sigue siendo, a pesar de la defunción del segundo, una manera de crear un orden político que funciona mediante la negociación de fronteras lograda a través del ordenamiento de las diferencias (Haraway, 1989a: 10). Fue (y es) una narrativa donde cultura, raza, género, nación y clase están inextricablemente ligadas. El orden político y económico codificado por la fábula de los tres mundos y el desarrollo descansa sobre el tráfico de significados que describen nuevos campos del ser y del entender, los mismos campos que son cada vez más cuestionados y desestabilizados por las gentes del Tercer Mundo hoy en día" (Escobar, op. cit: 56).

⁴ "A comienzos de los años cincuenta, la noción de tres mundos –naciones industrializadas libres, naciones comunistas industrializadas y naciones pobres no industrializadas que constituían el Primer, Segundo y Tercer Mundo respectivamente– estaba implantada con firmeza" (Escobar, op. cit: 70). Es importante señalar que estas nociones, así como la de "subdesarrollo", fueron conceptos de trabajo acuñados en el marco de las negociaciones en las cuales los países más poderosos de occidente se redefinieron a sí mismos y al resto del mundo en la segunda posguerra. En el seno de estas primeras negociaciones se dio origen a la Organización de Naciones Unidas (ONU) en 1945 y uno de los temas centrales, además de la Declaración Universal de los Derechos Humanos cuya proclamación se realizó en 1948, estaba relacionado con el futuro de los países no industrializados en la esfera global como fuente de materias primas baratas y en perspectiva de estrategia geopolítica.

⁵ Harry S. Truman fue presidente de los Estados Unidos entre 1945 y 1953. Truman asume la presidencia el 12 de abril de 1945 tras la muerte del presidente Roosevelt quien falleció tres meses después de ser elegido para su cuarto mandato. Truman gana las elecciones de 1948 y el discurso de posesión que aquí se cita, con apoyo de Escobar (op. cit), tuvo lugar el 20 de enero de 1949.

⁶ El Grupo de Investigación Proyecto Latino/Latinoamericano Modernidad/Colonialidad entiende que las geopolíticas de dominación propias del mundo moderno colonial se mantienen en sus estructuras fundamentales. "Nosotros partimos, en cambio, del supuesto que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no las estructuras de las relaciones centro-periferia

a escala mundial" (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007: 13). Para ampliar estas ideas ver Walsh (2005), Quijano (2001) y Espinel (2013).

⁷ La caracterización de esta crisis ética de la humanidad y el papel fundamental que puede jugar allí la educación, son ideas expuestas por Pilar Ubilla (op. cit) en su texto.

Bibliografía

- BARCELLONA, P. (1996) *Postmodernidad y comunidad. El regreso de la vinculación social* (2ª ed.) Trotta, Valladolid.
- CASTRO-GÓMEZ, S. y GROSFOGUEL, R. (eds.) (2007) *El Giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre, Bogotá.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, DNP. (2007) *Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010. Estado Comunitario: desarrollo para todos*. Disponible en: <http://www.dnp.gov.co/PoralWeb/LinkClick.aspx?fileticket=W5gQTUkodjQ%3d&tabid=65>.
- DUSSEL, E. (2001) "Eurocentrismo y modernidad. Introducción a las lecturas de Frankfurt", en MIGNOLO, W. (Comp.) (2001) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El Eurocentrismo y la Filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo, Buenos Aires.
- ESCOBAR, A. (1996) *La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Norma, Bogotá.
- ESPINEL, O. (2013) *Educación en derechos humanos en Colombia. Aproximación desde sus prácticas y discursos*. Uniminuto, Bogotá.
- HARAWAY, D. (1989) *Primate Visions*. Routledge, Nueva York.
- OPENHEIMER, A. (2010) *Basta de Historias. La obsesión latinoamericana con el pasado y las doce claves del futuro*. Debate, Bogotá.
- PROCACCI, G. (1991) "Social Economy and the Government of Poverty", en BURCHELL, G.; GORDON, C. y MILLER, P. (eds.) (1991) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. University of Chicago, Chicago.
- QUIJANO, A. (2001) "Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina", en MIGNOLO, W. (Comp.) (2001) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El Eurocentrismo y la Filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Ediciones del Signo, Buenos Aires.
- TRUMAN, H. (1964) *Public Papers of the Presidents of the United States, Harry S. Truman*. U.S. Government Printing Office, Washington.
- UBILLA, P. (2004) "Ética y Pedagogía (o recreando a José Luis Rebellato)", en *Pedagogía de la Resistencia. Cuadernos de Educación Popular (2001)* Madres de la Plaza de Mayo, Buenos Aires.
- WALSH, C. (2005) "La (re) articulación de subjetividades políticas y diferencia colonial en Ecuador: reflexiones sobre el capitalismo y las geopolíticas del conocimiento", en WALSH, C. (ed.) (2005) *Pensamiento Crítico y matriz (de) colonial reflexiones latinoamericanas*. Ediciones Abya-Yala, Quito.

Estudios sobre construcción de ciudadanía en la escuela secundaria argentina: tendencias y categorías en las investigaciones en la última década (2002-2012)

Research on the construction of citizenship in Argentina secondary school: trends
and categories in the last decade (2002-2012)

*Pedro Núñez**

*Sebastián Fuentes***

Resumen

En este trabajo presentamos un estudio sobre las tendencias de la investigación social en Argentina en la temática de la construcción de la ciudadanía de los jóvenes en el nivel medio de educación. En la ponencia se analizan específicamente dos áreas de estudio: las investigaciones sobre cuerpo, género y sexualidades en la escuela, y las prácticas políticas y sus significados para los jóvenes. Nos interesa, no sólo dar cuenta de las principales investigaciones, sino fundamentalmente presentar las claves de análisis predominantes, las temáticas más abordadas así como las perspectivas desde las cuales los trabajos abordan las diversas cuestiones. El recorrido permite observar que la producción científica se concentra en la búsqueda de los sentidos que la política tiene para los sujetos, redefiniéndose en función de la perspectiva de los actores, las tendencias de las políticas educativas y las transformaciones sociales. Consideramos que este estudio puede contribuir a problematizar diferencias y similitudes entre países y la posible influencia de las problemáticas nacionales y regionales en los estudios sobre juventud y educación.

Palabras Clave: ciudadanía; jóvenes; escuela secundaria; estado del arte.

Abstract

We present a study on trends in social research in Argentina in the subject of the construction of the citizenship of young people in secondary school. The paper specifically discusses two areas of study: body, gender and sexuality in secondary school and political practices and their meanings for young people. We want not only to account for the main research, but essentially present the predominant clues of analysis, thematics more addressed as well as perspectives from which the research addresses the issues. The journey reveals that scientific production is concentrated on finding the meanings that politics has for subjects, redefined according to the perspective of the actors, the trends in education policy and social change. We believe that this study may contribute to problematize differences and similarities between countries and the possible influence of national and regional studies on youth and education issues.

Key words: citizenship; youth; secondary school; state of the art.

* Doctor en Ciencias Sociales (UNGS). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad de Buenos Aires.
E-mail: ppnunez@flacso.org.ar

** Magister en Ciencias Sociales con orientación en educación (FLACSO). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
E-mail: sebasfuentes3@gmail.com

Introducción: la “construcción de ciudadanía” en la escuela

Desde la conformación de los sistemas educativos la formación de ciudadanos con ideas propias, capaces de decidir por sí mismos sin la tutela de los poderes establecidos junto a la transmisión de determinados valores (un relato nacional, pero también los modos correctos de comportarse, de hablar, de usar el cuerpo) fueron funciones principales de la institución escolar (Baudelot y Leclercq, 2008), aunque dicha intención adquirió fisonomías diferentes de acuerdo a cada contexto. En Latinoamérica el sistema escolar produjo, además, una segmentación y diferenciación muy clara en los circuitos, modalidades y objetivos formativos, según criterios más o menos implícitos o explícitos de género, etnia, clase social. En el juego entre lo implícito y lo explícito, las disciplinas escolares se enfocaron sobre el cuerpo, construyéndolo como un objeto de intervención, contribuyendo a la conformación de *habitus* –es decir, corporalidades- que reproducen profundas desigualdades sociales en circuitos y modelos pedagógicos diferenciados (Pedraza Gómez, 2010). Si la escuela contribuía a la formación de ciudadanos, en términos de propósitos generales de la educación, vale la pena contextualizar la escuela secundaria en el caso argentino. En sus inicios se estructuró sobre una diferenciación institucional, de acuerdo a la formación en los colegios nacionales o las escuelas normales, que luego se acrecentó con la creación de la rama de educación técnica a mediados del siglo XX y posteriormente, al menos desde la década del sesenta, cobra un cariz paradójico que combina la presencia de un movimiento estudiantil que planteaba consignas de transformación social en un ámbito que distaba de ser uno en el cual las distintas clases sociales estuvieran expresadas.

En las últimas décadas, la formación de la ciudadanía adquirió nuevos sentidos debido a:

a) la creciente masificación del nivel provocó una democratización del espacio, al menos en lo referido a las posibilidades de acceder al mismo por parte de sectores que históricamente transitaban otras instituciones¹.

b) la consolidación de un entramado legislativo que enuncia los derechos de los y las jóvenes, muchos de ellos referidos a la educación o planteando su

concreción en el espacio escolar. Es posible caracterizar la nueva normativa a partir de los aspectos que pretende legislar y que influye en, al menos tres temáticas: la combinación de mecanismos que entienden a la educación como un derecho y una obligación -como el caso de la Asignación Universal por Hijo/a²-, el reconocimiento de los derechos sexuales y reproductivos –a partir de la implementación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, establecido por la ley nº 26.150 del 2006- y el impulso a la participación política estudiantil y a la construcción de la “convivencia escolar”, en reemplazo de las anteriores nociones sobre disciplina escolar³.

La relación entre masificación y el estudio de la escuela media y sus vínculos, ha sido una preocupación de las investigaciones desde el retorno de la democracia en la Argentina en la década del '80. El trabajo de Kornblit y otros (1988) abordaba, en un estudio de casos, el “clima social” de la escuela media. El desafío de llevar a cabo una democratización de la vida social, se materializaba a través de la creación de espacios de diálogo y participación en instituciones atravesadas capilarmente por el autoritarismo. La investigación mostraba que sólo una minoría de los jóvenes participaba de los centros de estudiantes (CE, en adelante), a la vez que manifestaban la necesidad de contar con vínculos profesores-estudiantes más “democráticos”.

Conceptos como convivencia, consenso y participación aparecían ya en las políticas, en el discurso de los actores en la escuela y en las investigaciones realizadas en esos años. Ripoll (1989) problematizaba la función de los profesores de educación cívica en relación a la formación política y en valores de los estudiantes del nivel medio, introduciendo en los estudios sobre el tema al curriculum y la relación pedagógica, como productores de una socialización política específica entre los jóvenes.

En los 90, el trabajo de Narodowski (1994) plantea el estudio de las relaciones de poder reales y efectivas en una escuela secundaria, a partir del eje de la aplicación y la discursividad del castigo, analizando las amonestaciones en un período dictatorial y uno democrático (1976-1988). El investigador planteaba el sustento de la heteronormatividad, es decir, de la suposición de que la regulación

de la conducta adolescente debía provenir desde una autoridad externa. El trabajo muestra que a pesar de la existencia de consejos de disciplina formados por los mismos estudiantes, el dispositivo de la sanción no muestra diferencias. "El sistema de amonestaciones no inhibe la "indisciplina escolar": la genera" (p.116) la convivencia se regula según prácticas especulativas entre docentes y estudiantes, y promueve una cuantificación del resto de las actividades realizadas en el espacio escolar.

Sin pretender aquí desplegar argumentos favorables o detractores en relación al concepto es posible señalar que, en la actualidad, la ciudadanía es un significativo amplio, asociado a otras palabras clave, como participación, democracia, convivencia, disciplina, autoridad, politicidad, la producción de una corporalidad "normalizada", entre otras, cuyo sentido las mismas investigaciones y sus enfoques van cargando, discutiendo y definiendo; por lo cual otras esferas parecieran cobrar importancia. A la vez, creemos que es preciso problematizar qué se entiende por ciudadano en cada momento histórico y cuáles son las implicancias de la apelación a dicha noción así como los sentidos que los sujetos le otorgan; contemplando que se trata de los grados de pertenencia y reconocimiento y de luchas conflictivas acerca de quiénes deciden y sobre qué temas (Jelin, 1997). Finalmente, dada la heterogeneidad de formas de ser joven, también es preciso considerar el acceso diferencial y selectivo a las prerrogativas de la ciudadanía como consecuencia de las diferentes experiencias que atraviesan los y las jóvenes.

A continuación se analiza cómo los estudios abordaron en la última década la cuestión de la "construcción de la ciudadanía" en la escuela secundaria. Este recorte temporal permite reflexionar sobre la manera en la cual la investigación social analizó estas cuestiones, a la par de los procesos políticos en el escenario posterior a la crisis político-social de diciembre de 2001 -que no caracterizaremos, pero que creemos combina ciertas continuidades en cuanto a los estilos de hacer política así como mutaciones en el modo en el que los sujetos conciben a la ciudadanía-. La progresiva masificación de la escuela media, junto con su reciente condición de obligatoriedad así como la sanción de normativas que reconocen derechos de los jóvenes presentan nuevos desafíos no sólo para aquellos

encargados de diseñar las políticas públicas del sector, sino para los académicos y los actores que cotidianamente transitan por las escuelas secundarias.

El conjunto de investigaciones sobre ciudadanía de jóvenes en la escuela, puede ser agrupado bajo cuatro áreas temáticas que hacen referencia a un mismo tópico desde diversas perspectivas: las prácticas políticas de los actores educativos; las corporalidades, el género y las sexualidades; la transmisión del pasado y la idea de nación; y los procesos de convivencia y la presencia de violencias en la escuela. La agrupación fue realizada⁴ de acuerdo a claves de análisis construidas en función de investigaciones llevadas adelante en el Área Educación de la Flacso por los autores, que giran en torno a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los principales hallazgos de las investigaciones en relación a los modos de comprender, enseñar y practicar la ciudadanía en la escuela secundaria? ¿Qué nuevas formas políticas, si las hubiera, irrumpen en el espacio escolar? ¿Cómo tematizan y se vinculan los temas de la investigación, las prácticas políticas de los jóvenes y las transformaciones sociales?

A los efectos de este trabajo, y en función del espacio disponible, describiremos las dos primeras.

Las prácticas políticas en la escuela secundaria

Un primer grupo de trabajos aborda **el estudio de los repertorios organizativos de los estudiantes secundarios**. Por lo general, estos trabajos poseen un recorte diacrónico con la intención de dar cuenta de las mutaciones en las maneras de vivir la política de acuerdo a los distintos momentos históricos. En uno de los escasos artículos que revisan las investigaciones producidas en Argentina sobre el movimiento estudiantil, Larrondo (2011) resalta que existe una notoria diferencia entre los trabajos realizados a comienzos de los años ochenta que incorporan con mayor centralidad los testimonios y vivencias de los autores con los realizados en años recientes que cuentan con mayores profundizaciones interpretativas. Aún así, la autora señala que las investigaciones como las de Berguier et al. (1986) y de Gagliano casi diez años después (1997) coinciden en resaltar a las disputas ocurridas a raíz de los enfrentamientos por la educación

“libre o laica” en 1958 como el momento de alta politización y participación de los estudiantes secundarios, aunque establecen que son las décadas del 60 y 70 cuando se consolidan sus modos de organización y sus repertorios de acción más característicos.

En este eje se encuentran algunos estudios que refieren a las tradiciones políticas y a las continuidades y rupturas en la fisonomía del actor “movimiento estudiantil” en la última mitad del Siglo XX (Manzano, 2010) mientras en otros casos se busca reconstruir distintos aspectos del proceso de conformación y las acciones del movimiento en una periodización más amplia que abarca desde fines del S. XIX hasta 1989 (Enrique, 2010).

Ahora bien, es preciso conocer más acerca de las tensiones existentes en otros momentos históricos en torno a las “funciones” de los CE que presentan estas investigaciones para poder incorporar algunas conjeturas en relación a los cambios –y las continuidades- en los modos de hacer política en la escuela; en particular en relación al “modelo de ciudadano/a” que se busca formar. En este aspecto, cabe incorporar dos hallazgos de procesos ocurridos en las últimas dos décadas del Siglo XX que resultan útiles para repensarlas a la luz de la actual coyuntura. Una cuestión es la extensión del temor a las acciones políticas de los y las jóvenes, generalmente conceptualizadas como “conflictivas”. A inicios de los años ochenta, a la vez que se promovieron las prácticas participativas de los y las jóvenes, se buscó imponer límites a sus acciones a partir de la persistencia de ciertos temores a los vínculos con partidos políticos (Enrique, op.cit.)⁵. En este punto las tradiciones del movimiento estudiantil secundario tanto como la manera en la cual el sistema educativo traduce y piensa los procesos de politización, tienen una incidencia notable. La transmisión de generación en generación de la preocupación por ciertas temáticas, de ciertos hitos así como de modos de intervención pública, sin lugar a dudas, se ven también influenciados por el repertorio de acciones de otros movimientos y grupalidades en el período posterior a la crisis política y social de diciembre de 2001, pero que en todo caso se articulan o suman antes que instituirse como puramente iniciáticas (como por ejemplo, la búsqueda de horizontalidad). Lo cierto es que los jóvenes, al iniciar su trayectoria escolar se

topan con instituciones con determinadas tradiciones y marcos organizacionales en el espacio escolar. La presencia o no de instancias formales en sus escuelas, que hubieran existido en otro momento o se encuentren vigentes, funciona como una especie de catálogo disponible de los modos de participación que fue sedimentándose a lo largo de los años, en momentos de auge y decaimiento, pero que siempre “enseña” subrepticamente cómo participar, de qué modo encauzar sus reclamos, los repertorios considerados legítimos en el espacio escolar. En este punto cabe pues preguntarse por la reaparición en una nueva coyuntura de prácticas vigentes en otros momentos. Probablemente esté en lo cierto Manzano (op.cit.) cuando señala que las campañas contra el “gatillo fácil”, y la violencia contra adolescentes y las coordinadoras estudiantiles creadas en defensa de la educación pública durante la primera mitad de los años noventa implicaron una ampliación de demandas, articulaciones y discursos que se proyectaron hasta la actualidad.

Por su parte el estudio de Larrondo (2011) realizado en distintas localidades de la Provincia de Buenos Aires plantea que la institución escolar pareciera producir, por su propia lógica, tendencias hacia la “sublimación” de la política –en virtud de la necesidad de negociar las identidades políticas, consensuar actividades o “camuflar” símbolos políticos- a la vez que constata la presencia de CE en formato más tradicional junto a la existencia de “cooperativas” o “clubes estudiantiles”.

También es factible incluir en esta dimensión algunos trabajos que recientemente abordaron el estudio de las “tomas de escuelas”. Probablemente exista cierta influencia de la coyuntura en la agenda de investigación, dando cuenta de un fenómeno que más que caracterizarse por su supuesto carácter espasmódico, refleja la conformación de una red capilar que se activa ante ciertas circunstancias⁶. De esta manera, a modo de hipótesis, es plausible señalar que el abordaje de estas situaciones permite complementar perspectivas sobre las formas de participación juvenil. Dicho de otra forma: si bien es posible hallar ciertos elementos propios de una participación flexible, es decir que los y las jóvenes parecieran privilegiar el involucramiento más inestable en proyectos que no

necesariamente son de largo plazo -como las generaciones anteriores-, en los cuales no se precisa un compromiso extenso y donde se puede hallar una resolución relativamente rápida de un hecho puntual; existen ciertas problemáticas que parecieran interpelarlos más que otras y propiciar, en diferentes momentos, el activismo y la movilización -aunque la misma no sea sostenida en el tiempo por muchos de ellos/as-.

En un trabajo donde indagaron en la especificidad de las tomas de escuelas que tuvieron lugar en la ciudad de Córdoba -que combinaban las demandas por la infraestructura con la intención de incidir en el debate por la ley de educación que sancionaría la Provincia- Falconi y Beltrán (2011) proponen entenderlas como un fenómeno de apropiación cultural y de desarrollo de una ciudadanía activa. Por su parte, los estudios realizados en la Ciudad de Buenos Aires, como el de Scarfó y Enrique (2010) encuentran tensiones en torno al carácter “político” o “apolítico” de la participación estudiantil. Las autoras señalan que los estudiantes lograron construir una definición amplia de la identidad política a la par de una demanda considerada “legítima” por amplios sectores en tanto implica una necesidad concreta a partir del deterioro de la infraestructura edilicia. Sin embargo, cuando las demandas adquieren mayor “politicidad” decrece su masividad y su legitimidad sólo puede garantizarse –paradójicamente- en su carácter no político.

Un segundo conglomerado de investigaciones está conformado por los estudios que focalizan su atención en las **configuraciones políticas construidas en las instituciones escolares**. El trabajo de Núñez (2010) indaga en dimensiones como la justicia, el respeto, las normativas escolares y las acciones políticas juveniles para dar cuenta de la ambivalencia con la cual “la política” y “la participación” asoman en el espacio escolar. También existen estudios que consideran al episodio de Cromagnon como un hito para los estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires al presentarse como una cuestión por la cual reclamar justicia, y que legitima el reclamo ante el deterioro de la infraestructura escolar (VVAA, 2008) tanto como aquellos que examinan programas como “La escuela va a la Legislatura” (Batallán et al., 2009). Estos estudios constataron cambios en los modos de participación juvenil tanto por las mutaciones en estas instituciones

(VVAA, op.cit.) como, para el caso de Neuquén, por el predominio de cuerpos de delegados antes que CE –cuya presencia era más bien inestable-, y escuelas “tomadas” en 2007 en reclamos por “viandas”. También es preciso contemplar las diferencias existentes en las dinámicas asamblearias ya que algunas personas entrevistadas señalaban que los espacios de participación, en muchas ocasiones, estaban cooptados por líderes que no permitían la participación democrática, siendo ellos –varones en su mayoría- los que tomaban las decisiones que involucraban al resto del alumnado (FLACSO, 2008). Estos datos invitan a realizar estudios en profundidad sobre las relaciones y el orden de género en la participación política en la escuela secundaria.

Otros estudios destacan la necesidad de pensar en distintas escalas de análisis. Es plausible afirmar que este tipo de instancias ha logrado consolidarse en las escuelas de mayor antigüedad –sean de los grandes centros urbanos o de localidades medianas y donde las injusticias más “objetivas” (recursos, estructura edilicia, becas) parecen ser menores (Núñez, op.cit.) –más que en escuelas creadas en tiempos más recientes-. Esto puede deberse a que el espacio del CE constituye una de las formas de “participación legitimadas” en determinado tipo de instituciones, que encuentra más eco en aquellos jóvenes que heredan una experiencia escolar familiar construida como tradición mientras que, para otros sectores, los CE aparecen asociados más al “hacer”, vinculados a la lucha de los sectores populares en cuanto a “ganar derechos” que se obtienen a través de la implicancia concreta en las soluciones. Este punto nos recuerda la importancia de analizar las tradiciones de acción política a las cuales los integrantes de la comunidad educativa pueden apelar (Batallán et al., op.cit.) o, para decirlo en otros términos, los estilos de hacer política en la escuela.

Los trabajos muestran una diversidad de experiencias políticas, fuertemente vinculadas a situaciones regionales y locales. Estos estudios dan cuenta de las tensiones entre la promoción de la participación estudiantil, a través de leyes, resoluciones y ciertas políticas públicas y la persistencia de resabios de temor, no reconocibles fácilmente, pero presentes en los intersticios de la vida escolar a la política partidaria. Además, se puede interpretar de diversa manera la

presencia/ausencia de CE en las escuelas, así como la existencia de otros procesos políticos que permean a las instituciones. La participación política juvenil asume características que se organizan en función del reclamo puntual sobre aspectos de la vida cotidiana de la escuela, sus decisiones y conflictos, y de sus vínculos – valorados o denostados- con la participación política partidaria y/o la definición de agendas públicas. Dichas formas adoptan características distintivas de acuerdo a las tradiciones institucionales y a los rasgos de la cultura política local.

Cuerpos, género y sexualidades en jóvenes estudiantes del nivel medio

En los últimos años un conjunto de investigaciones, abrevando y retomando los estudios sobre género y sexualidades, ingresan al espacio escolar, y al imaginario y prácticas de los y las jóvenes escolarizados, indagando sobre regulaciones sexo-genéricas, prácticas y relaciones afectivas y sexuales entre jóvenes, y modos de construir y legitimar corporalidades en el espacio y la dinámica del nivel secundario.

Investigaciones recientes mostraron que en la escuela media la “maternidad adolescente” continúa siendo considerada una “problemática” (Fainsod, 2008; Gogna, 2005). En el estudio nacional conducido por Gogna se señalaban por un lado el rol protector que, junto a otras condiciones sociales, ejercería la escuela, sobre todo cuando se mide la relación entre controles en el embarazo y la situación de escolaridad de las adolescentes. Se señalaba igualmente (Gogna, Fernández y Zamberlin, 2005) que la escuela era un lugar de transmisión de conocimientos vinculados a la prevención del embarazo. Sin embargo el embarazo era un factor de abandono escolar, que se justifica a partir de una serie de motivos, relacionados con la vergüenza o el temor a ser discriminada, entre otros factores.

Para muchos actores educativos hablar de sexualidad implica hablar de prevención (Baez y Díaz Villa, 2007). Esta concepción, según otros trabajos, persiste en los lineamientos de la política de educación sexual integral desarrollada desde el 2006 aunque también los estudios dan cuenta de ciertos quiebres cuando se incorporan las perspectivas de los y las jóvenes. Las mujeres madres que Brown y Lavigne (2011) entrevistaron para su investigación señalan a la maternidad como un proyecto de vida elegido, personal más que de pareja –aunque también

destacan que aún cuando no dejen la escuela son las responsables principales de la crianza y cuidado de sus hijas/os-. El trabajo de Torres (2010) sobre las orientaciones curriculares en la Ciudad de Buenos Aires de 2007, considera que la presencia del discurso biomédico legitima la preeminencia que los contenidos curriculares le dan a una femineidad aún asociada a la reproducción y la prevención

“la delimitación del cuerpo y la sexualidad adolescente femenina – a través de la patologización del embarazo adolescente “precoz”, los “trastornos” del aparato reproductor y los riesgos de contraer infecciones/enfermedades de transmisión sexual- se realizó a partir de criterios de riegos, peligro y, en definitiva, de normalidad” (:113).

Si bien se trata de una investigación sobre el curriculum de los CBC (contenidos básicos comunes, de 1º a 9º grado), Hernández y Reybet (2007) abordaban en un estudio comparativo sobre el curriculum de Educación Física entre Argentina y Canadá, analizando género y sexualidades. Observaban mayores similitudes en el curriculum escrito, que en el curriculum en acto entre ambos contextos nacionales. Constatan en este sentido que la escuela “va detrás” de los cambios sociales, por las dificultades de que los docentes se apropien de la perspectiva de género, como si no fuese de su competencia la educación sexual.

El entramado legislativo y político sobre la educación sexual y las sexualidades y el género, ha constituido en diversos casos un motivo de activismo para los investigadores, interesados a su vez en dar cuenta de los impactos que tendrían estas políticas en las escuelas. Baez (2011) analiza el impacto de la sanción de leyes como la de matrimonio igualitario y destaca que este nuevo escenario donde se puede hablar más abiertamente sobre la sexualidad brinda para muchos y muchas jóvenes la posibilidad de inscribir sus narrativas identitarias en las provistas por otros cercanos y contar con experiencias similares donde identificarse. Fuentes (2012) ha descrito también los procesos institucionales de una escuela media católica en función de la posible divergencia o convergencia que tendría en esas instituciones la aplicación de la ley de educación sexual, y su siempre ambigua recepción en instituciones de este tipo. Elizalde (2012), desde una mirada que es posible caracterizar como optimista, sostiene que a pesar de la fortaleza ideológica que tienen algunos discursos del poder, *“la realidad social de la gran mayoría de*

las y los jóvenes señala la emergencia de configuraciones identitarias de nuevo signo. Hoy las nuevas generaciones habitan, exploran, resisten y profundizan un marco social e histórico inédito”(:18). Aspecto que se debe, en parte, al entramado normativo que interpela a los y las jóvenes como seres sexuales, sujetos de derechos y destinatarios/as de políticas públicas, de la mano de diversas leyes y disposiciones públicas que la autora enumera –y que exceden aquellas que se orientan al ámbito educativo-. Si bien aún es necesario continuar explorando en estas cuestiones, tal vez Elizalde esté en lo cierto cuando destaca que las nuevas generaciones transitan una experiencia misma de mayor libertad –principalmente en cuanto a la flexibilidad de ciertas costumbres, concepciones de moral sexual y ciertas experiencias concretas- que señalan una mayor apertura en los y las jóvenes respecto de estos temas, en contraste con las vivencias y el clima cultural que sus progenitores tuvieron cuando eran jóvenes⁷.

Son varios los trabajos que analizan las recepciones regionales del Programa Nacional de Educación Sexual Integral que desde 2006 es de aplicación obligatoria en todas las escuelas –fruto de la sanción de la Ley nº 26150 de Educación Sexual Integral y la precedente Ley Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable nº 25673-. Kornblit y otros (2013) estudian las concepciones de los docentes sobre sexualidad, a partir de una encuesta aplicada en un dispositivo virtual de capacitación en educación sexual integral establecido desde el Ministerio de Educación de la Nación. Dialogando con estudios previos (Alonso y Morgade, 2008), conceptualizan las respuestas de los docentes en torno a un paradigma tradicional-conservador (anclado en la regulación, los modelos de matrimonio heterosexual, etc.) y otro liberal (anclado en el ejercicio de las libertades individuales). Las diferencias que encuentran:

En relación a las concepciones de género y sexualidad, es posible señalar un posicionamiento en el continuo liberal-conservador, donde NOA, NEA y Cuyo se encuentran más cercanas al polo conservador, Centro se ubica de forma equidistante de ambos polos y Patagonia y AMBA están más cercanas al polo liberal (Kornblit y otros, 2013: 74).

En diversas regiones se observaba, aún más, la resistencia a pensar la escuela como un espacio de inclusión de la educación sexual, más aún, emergía en algunas regiones el rechazo hacia la diversidad sexual y la enseñanza de los métodos anticonceptivos. El trabajo sobre las características que toma la educación sexual en diversas jurisdicciones realizado por Wainerman et al. (2008) ha permitido reconstruir un repertorio de los sentidos en que se encarna esa práctica en las instituciones, enfatizando cómo en el terreno de la educación sexual se encuentran cuestiones de moral sexual a ser resueltas aún en las instituciones y sus actores. Estas cuestiones podrían ser caracterizadas como tensiones intergeneracionales en la definición de las normatividades, de lo permitido y lo rechazado en el espacio público escolar. La asociación que hacen los educadores entre edad y características biológicas (como lo "hormonal") y psicológicas (Villa, 2007) quedan asociadas a determinadas naturalizaciones de género y de prescripciones sociales (como las de iniciación masculina). Todo lo cual también repercute en los modos en que se concibe el acompañamiento a las adolescentes embarazadas en la escuela. A partir de los estudios dirigidos por Kornblit y Wainerman, es posible visibilizar un clivaje generacional que aparece como diferenciador: los docentes plantean los valores de su "generación" opuestos a los de las generaciones actuales, y este planteo dicotómico dificultaría un vínculo que ponga en diálogo las experiencias y la historización de las sexualidades de los adultos y los jóvenes en la escuela. *La circulación del conocimiento y de los saberes en la escuela aún siguen el patrón adulto-adolescente*, poniendo en segundo plano la recuperación de la experiencia juvenil, sus valoraciones y percepciones en torno a cómo se perciben, construyen su corporalidad y sus vínculos con otros jóvenes y adultos.

Por otro lado, en el estudio de Lenta et al. (2012) realizado en una escuela de la Ciudad de Buenos Aires y otra del Partido de La Matanza, para comprender las narrativas que los adolescentes otorgan al cuerpo, sexualidad, cuidado de sí, escolaridad, entre otras dimensiones, se visualizaba la presencia de la escuela como uno de los espacios donde circula la información sobre métodos anticonceptivos a los adolescentes, en un contexto de aplicación relativa o parcial de la Ley de Educación Sexual Integral. Se observaba asimismo, una mayor presencia

de la familia como fuente de información en la escuela provincial que en la capitalina, donde los referentes adultos escolares tienen tanta importancia como la familia.

Los impactos de la legislación no implican necesariamente transformaciones en las prácticas institucionales (Wilcox, 2007). Pechin (2009) destaca que si bien la ley de patronato fue destituida en función de la nueva ley de protección integral de los derechos del niño, niña y adolescente, esta última aún debe sortear las naturalizaciones culturales así como la persistencia de un sistema jurídico-legal que se mantiene a partir de una inercia institucional y política que preserva prácticas de vigilancia, señalamiento, persecución, patologización y control de niños, adolescentes y jóvenes que no cumplen con las expectativas históricamente variables de una "normalidad" ciudadana. En la institución, revelarse públicamente como "diferente" (especialmente si se hace en una edad temprana) expone a la persona a la permanente escena de discriminación y estigmatización contra la que no existen aún mecanismos culturales que permitan contar con herramientas para enfrentarla. Asimismo, la sexualidad se presenta como un protocolo normativo que supone la obligación de que se produzca, defina y funcione de determinado modo programado, deseado, trabajado e impulsado desde la heteronormatividad y el androcentrismo.

Por su parte, Jones (2009) ha indagado en el amor y el placer y el control en la sexualidad de los adolescentes de una ciudad patagónica. Además de recopilar la serie de presupuestos que guían los diálogos y las interacciones entre docentes y adolescentes en las aulas (como el hecho de presuponer que las mujeres tendrán sus relaciones sexuales en el marco de un noviazgo, mientras no se presupone lo mismo en los adolescentes; o la vergüenza como sentimiento de los adultos frente "al tema" de la educación sexual y las preguntas de los jóvenes) persisten las prácticas de sanción sobre cierto tipo de prácticas eróticas sexuales, como la masturbación.

Molina y Maldonado (2011) presentan, en el marco de un estudio sobre afectividad y corporalidad en la escuela, la experiencia de adolescentes gays en el espacio escolar. Según las autoras, a pesar de los marcos normativos y derechos

que amplían reconocimientos en los últimos años, las instituciones educativas de nivel medio aún no desarrollan una respuesta coherente frente a las dificultades y sobre todo a los procesos de discriminación y estigmatización que padecen estos jóvenes. Aún así, los adultos ensayan respuestas, frente al desafío planteado por las experiencias y las prácticas de los estudiantes. En la trama de una convivencia cotidiana, los jóvenes gays rescatan la relevancia que la escuela tiene como un espacio que permite y constriñe la constitución de la sexualidad en las relaciones sociales entre los adolescentes. La valoración del grupo de pares asociado a la escuela aparece en este caso como un atributo ya conocido pero no por ello menos importante para su experiencia escolar.

Es interesante observar que para estos últimos trabajos, reconstruir la experiencia convivencial sobre el género va de la mano con la consideración de las desigualdades sociales. Así, los jóvenes de sectores populares valoran la escuela porque las liberaría durante unos años del hacerse cargo -solamente- de tareas domésticas, y les posibilitaría otra experiencia de ocio y sociabilidad (Zattara y Skoumal, 2011). Pero también está allí su costado trágico

“parecería que en las escuelas, a los cuerpos de las adolescentes de sectores populares que “actúan” como feminidades no hegemónicas (en el sentido de no acatar pasivamente la norma de sumisión a la autoridad, no comportarse delicadamente) les es impuesta una sanción: la de la expulsión implícita” (:192).

Morgade (2008) analiza cómo en las escuelas técnicas, se conforma una masculinidad hegemónica vinculada con las ideas de “ser grande” y “ser varón”, de formas específicas, como fuentes de saber sobre sexualidad, que estaría limitando un proyecto colectivo de educación sexual y, al mismo tiempo, obteniendo la posibilidad por parte de esos mismos jóvenes de expresar sus dudas y temores en relación a la sexualidad. Asimismo, se ha estudiado cómo en los circuitos educativos de nivel medio y de sociabilidad (como clubes deportivos) se producen corporalidades masculinas “con clase” (Fuentes, 2011), asociadas a prácticas deportivas “tradicionales” como el rugby masculino, donde los cuerpos

femeninos quedan relegados en las prácticas formativas-recreativas de este tipo de instituciones.

Por su parte Scharagrodsky (2007) destaca cómo la práctica deportiva y el fútbol en particular, constituye uno de los espacios donde los varones construyen su masculinidad a partir de cuatro aspectos básicos: la asociación con la heterosexualidad como única matriz del deseo posible, expresada en la práctica deportiva donde afirmar la propia masculinidad implica privar al otro de la suya; la definición por oposición a la feminidad; el deporte como organizador de la homofobia, y la asociación entre éste y la jerarquización del cuerpo del varón. Su trabajo resulta sugerente al situar la mirada en la producción de masculinidad, para destacar sobre la necesidad de construir en las escuelas escenarios de igualdad no sólo para la mayoría de las mujeres sino para muchos varones considerados “impostores”.

A partir del recorrido, es factible observar que *la sexualidad, el género y la corporeidad conforman un campo de luchas por reconocimientos y construcción de subjetividad en el nivel medio*. Los trabajos reconstruyen así un camino que va y viene respecto de las innovaciones legislativas, y los investigadores intentan a su vez poner sobre la mesa procesos donde se visibilicen los cuestionamientos, los emergentes, las normatividades, la emergencia de nuevas identidades, las prácticas discriminadoras que hacen a la construcción y las luchas por el reconocimiento y lo posible en los espacios públicos y de derechos, como es la escuela.

Conclusiones: aportes para una nueva agenda de investigación

A modo de cierre, es posible hipotetizar que el campo de estudios sobre juventud, escuela y ciudadanía pareciera no moverse a ritmo propio: la agenda política y la académica marchan a un ritmo acompasado en función de las temáticas a ser indagadas. Esos procesos políticos y científicos permiten pensar en el interés que comporta el conflicto para la cultura política nacional (Grimson, 2007), que requeriría comparaciones a nivel regional.

Las posiciones epistemológicas de los y las investigadores y/o de sus programas de investigación también hacen “agenda” en cómo se define la

ciudadanía de los jóvenes en el espacio escolar. Es por ello que sería posible hablar tanto de una "creciente ciudadanía" de los jóvenes en la escuela, y, a la vez, de una ciudadanía que no siempre se destaca por sus rasgos "disruptivos" -para decirlo de alguna manera-. Además, enfocar la construcción de subjetividad/identidad -dependiendo del marco epistemológico- de los jóvenes en el nivel medio, puede ser revelador si se cuenta, como para el caso de las investigaciones sobre género, cuerpo y sexualidades, con un marco teórico capaz de visibilizar esos ¿"nuevos"? procesos de discriminación, que son a vez -como rescatan Molina y Maldonado (op.cit.) constructoras de subjetividad, y que, como procesos de reconocimiento de sujetos y derechos, de vulneraciones y su visibilización, deben enriquecer la semántica de la ciudadanía de los jóvenes.

Las investigaciones presentadas buscan tornar legible la grilla normativa, la trama que organiza el espacio escolar de acuerdo a determinadas reglas que prescriben modos de hacer política y de ser reconocido o no como sujeto; instala temáticas, instituye tiempos y espacios destinados a esas actividades e, incluso, establece los límites de lo posible. En relación a las prácticas políticas juveniles, los trabajos muestran la vigencia de organizaciones políticas ya asentadas en la escuela secundaria -como el CE-, pero también los cambios en el repertorio de acciones al que los estudiantes apelan así como la presencia de "otros" modos de significar a la política. Estos trabajos nos alertan sobre la tentación de percibir de manera homogénea a la juventud -creyendo por ejemplo que "todos" participan en los CE o "toman la escuela"- a fin de dar cuenta de lo heterogéneo y diverso, de aquello que precisa de otras rupturas para ser considerado "parte". Tal como puede apreciarse existen matices en la promoción y regulación de la participación política juvenil que proyectan modos diferentes, y que podrían pensarse desiguales, de construcción de la ciudadanía. Asimismo, es notable la persistencia de una mirada adultocéntrica que establece modos "correctos" de participar así como el temor a la emergencia de los conflictos, como apareció recientemente en el debate público a partir de la discusión sobre el proyecto de ley de voto a partir de los 16 años. En la lectura de las investigaciones de los dos campos temáticos revisadas en este artículo, parecieran conformarse configuraciones escolares atravesadas por

tensiones intergeneracionales –aunque en algunos casos también entre los estudiantes–: tanto a la hora de “ponerle límites” a una participación que puede exceder el repertorio establecido y las expectativas de los actores adultos en la escuela; como a la hora de concebir la construcción de identidades en el espacio escolar. En este sentido, la escuela posibilita la construcción de identidades (más allá de posturas de “tolerancia” frente a la diversidad) pero atadas al modo de transmisión del conocimiento y de los saberes que sigue claro patrón adulto-joven, dejando de lado la posibilidad de concebir otro tipo de relaciones intergeneracionales.

Finalmente, el grado de consolidación del campo de estudios de juventud en distintos países de la región, unido a un proceso de reencantamiento con lo público o, al menos, de interés de sectores juveniles por apropiarse de espacios, lugares e instancias que si bien diferentes en sus formas parecieran convergentes en la intención de contar con ámbitos de expresión y posibilidad de “ser” brindan la oportunidad para pensar estrategias de investigación comparativa entre nuestros países. Estos estudios permitirían tornar visible no sólo las diferencias y similitudes en los procesos de consolidación del nivel medio del sistema educativo y de politización juvenil en nuestras sociedades sino, fundamentalmente, representan una oportunidad para reflexionar sobre los imaginarios que se ponen en juego en las escuelas y en las investigaciones cuando nos referimos a la participación y construcción de ciudadanía juvenil.

Recibido: 26/05/2014

Aceptado: 16/10/2014

Notas

¹En la Argentina la tasa neta de escolarización aumentó sostenidamente del 42,2% del año 1980 al 59,3% de 1991 hasta el 73,2% del 2001, aunque lo hizo de manera desigual de acuerdo al quintil de ingreso. De acuerdo a datos de 2010 la tasa de cobertura se sitúa en el 85,4% (SITEAL-IIPE).

²Se trata de una política instaurada por decreto en 2009, financiado con fondos públicos del ANSES que exige a las madres la escolarización de los hijos para acceder al beneficio de 460\$ por cada uno de ellos/as –de acuerdo al valor a junio de 2014-. Por su magnitud es comparado con programas como el Bolsa Familia de Brasil.

³Nos referimos a la Ley Nacional de Educación Nro. 26.150/ 2006 como a las leyes provinciales así como a las resoluciones del Consejo Federal de Educación y del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente. Desde 2004 rige el Programa de Convivencia Escolar, en 2012 se sancionó la ley Nro. 26.744 de Ciudadanía Argentina que establece el voto desde los dieciséis años de carácter optativo y en

2013 la Ley de Centros de Estudiantes Nro. 26.877 que dispone que las escuelas deben reconocer a los centros de estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil.

⁴ La agrupación responde a nuestros intereses analíticos, y no necesariamente a criterios establecidos por cada uno de los autores.

⁵ Soledad Castro (2007) había mostrado en un trabajo etnográfico en una escuela de la zona oeste del Gran Buenos Aires el proceso de constitución de un Centro de Estudiantes y las disputas entre los y las jóvenes y las autoridades escolares que buscan un centro despojado de vínculos con partidos políticos.

⁶ Consideramos que esto se debe tanto a que muchos investigadores se vieron sorprendidos por la situación durante sus trabajos de campo y debieron incorporar como parte de la reflexión así como por una intención especial por dar cuenta de la emergencia al momento en que sucede.

⁷ Fuera ya de una sociología de la experiencia escolar, el trabajo de Margulis plantea algo similar en relación a las transformaciones intergeneracionales sobre la sexualidad y el amor. Se matiza esta perspectiva viendo los cambios y las continuidades: "[las jóvenes] se socializan incorporando los valores afectivos, estéticos, el clima de su propia generación que ha desechado antiguas restricciones pero, también y al mismo tiempo, siguen identificándose con sus madres y conservan en su intimidad, en las profundidades de su mundo emocional y afectivo, reminiscencias de las prohibiciones del pasado que conservan su arraigo en el lenguaje y en diferentes aspectos de la cultura" (2003: 43) .

Bibliografía

- ALONSO, G. y MORGADE, G. (2008) "Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción", En: Morgade, G. y Alonso, G. (comp.), *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Paidós, Buenos Aires.
- BAEZ, J. (2011) "Soy soy": posibilidades y límites del espacio escolar como espacio de enunciación", En: *Actas Electrónicas IV Coloquio Interdisciplinario Internacional. Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos*, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.
- BATALLÁN, G., CAMPANINI, S., PRUDART, E., ENRIQUE, I. & CASTRO, S. (2009). "*La participación política de jóvenes adolescentes en el contexto urbano argentino. Puntos para el debate*", Última Década (30), p. 41-66.
- BAUDELLOT, C. & LECLERCQ, F. (2008) *Los efectos de la educación*, Del Estante, Buenos Aires.
- BERGUIER, R.; HECKER, E. & SCHIFFRIN, A. (1986) *Estudiantes secundarios: sociedad y política*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- BROWN, J. & LAVIGNE, L. (2011) "Te sirve para vos": reflexiones sobre la educación sexual desde la perspectiva de las y los jóvenes de una escuela media", En: *Actas Electrónicas IV Coloquio Interdisciplinario Internacional. Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones, experiencias y relatos*, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Buenos Aires.
- CASTRO, S. (2007) "Haciendo política en la escuela. Discusiones en torno al proceso de organización de jóvenes estudiantes bonaerenses", en: *Actas Electrónicas 1º Reunión Nacional de Investigadores en Juventudes, La Plata. 16-17 de Noviembre*. UNLP, La Plata.
- ELIZALDE, S. (2012) "La juventud en la mira de las ciencias sociales, los medios y las leyes. Preguntas y desafíos sobre las diferencias de género y sexualidad". En: Kriger, M. (comp.) *Juventudes en América Latina. Abordajes multidisciplinares sobre identidades, culturas y políticas del siglo XX al siglo XXI*, Caicyt/CONICET, Buenos Aires.
- ENRIQUE, I. & SCARFÓ, G. (2010) "Experiencias y discursos sobre organización política y laboral de las y los jóvenes. Un acercamiento histórico-etnográfico a los procesos de socialización-apropiación contemporáneos", En: *Revista Observatorio de Juventud*, 25, 29-40, marzo.

- ENRIQUE, I. (2010) "El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1989)". En: *Actas de II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina*, UNSA, Salta.
- FAINSOD, P. (2008) "Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas" En: Morgade, G. & Alonso, G. (comp.) *Cuerpos y sexualidad en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, Paidós, Buenos Aires.
- FALCONI, O. & BELTRÁN, M. (2011) "La toma estudiantil en Córdoba (2010): política estatal y debate público en la escuela secundaria", En: *Revista Propuesta Educativa*, (35), p. 27-40, agosto.
- FUENTES, S. (2011) *Cuerpos con clase: producir juventudes en contextos educativos de sectores medios altos y altos del Gran Buenos Aires*, Tesis de Maestría no publicada, FLACSO-Argentina, Buenos Aires.
- FUENTES, S. (2012) "Catolicismo y educación sexual: tradiciones y prácticas ¿divergentes? en una escuela católica bonaerense", En: *Sociedad y Religión. Sociología, antropología e historia de la Religión en el Cono Sur*, (38), p. 142-182, julio/diciembre.
- GAGLIANO, R. (1997) "Educación, Política y cultura adolescente. 1955-1970", En Puiggrós, A. (comp). *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, *Historia de la educación en la Argentina*, Tomo VIII, Galerna, Buenos Aires.
- GOGNA, M. (coord.) (2005) *Embarazo y maternidad en la adolescencia. Estereotipos, evidencias y propuestas para políticas públicas*, CEDES, Buenos Aires.
- GRIMSON, A., (Comp.) (2007) *Pasiones nacionales. Política y cultura en Brasil y Argentina*, Edhasa, Buenos Aires.
- HERNÁNDEZ, A. Y REYBET, C. (2007) "Géneros y sexualidades en el área de la Educación Física escolar: Aproximaciones a un estudio curricular comparado entre Canadá y la Argentina", En: *Revista Argentina de Sociología*,(8), p. 51-73, Junio.
- FLACSO (2008) Informe Nodo Neuquén, Investigación PAV, *Intersecciones entre desigualdad y escuela media: Un análisis de las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social*, FLACSO, Mimeo, Buenos Aires.
- JELIN, E. (1997) "Ciudadanía de las mujeres en América Latina", En: *Revista Agora. Cuaderno de Estudios Políticos*, (7), Invierno.
- JELIN, E. & LORENZ, F. (Comp.) (2004) *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*, Siglo XXI, Madrid.
- JONES, D. (2009) "¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina", En: *Argumentos. Revista de crítica social*, (11), p. 63-82.
- KORNBLIT, A. L., SUSTAS, S. & ADASZKO, D. (2013) "Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas", En: *Ciencia, docencia y tecnología*, (47), p. 47-78, Diciembre.
- KORNBLIT, A. L., MENDEZ DIZ, A.; DI MARCO, G.; FRANKEL, D. & BILYK, Z. (1988) *El clima social en la escuela media (un estudio de casos)*, CEAL, Buenos Aires.
- LARRONDO, M. (2011) "Lápices de colores. El movimiento estudiantil secundario en Argentina. Investigaciones recientes". Presentación realizada en el seminario Clacso-Red Inju, mimeo.
- LENTA, M.; PAWLOWICZ, M.; & MOSCHELLA, R. (2012) "Condicionamientos sociales y de género en adolescentes escolarizados desde la perspectiva de la Psicología Crítica", En: *Anuario de investigaciones*, 19, (1), p. 41-48, Junio.

- MANZANO, V. (2011) "Cultura, política y movimiento estudiantil secundario en la Argentina de la segunda mitad del siglo XX", En: *Revista Propuesta Educativa*, (35), p. 41-52, agosto.
- MARGULIS, M. (2003) "Mandatos culturales sobre la sexualidad y el amor". En Margulis, M. (Comp.) *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*, Biblos, Buenos Aires.
- MOLINA, G. & MALDONADO, M. (2011) "Interpelaciones a la escuela desde sexualidades diferentes: notas etnográficas con estudiantes secundarios", En: Milstein, D.; Clemente, A.; Dantas-Whitney, M.; Lucy Gerrero, A.; Higgins, M. *Encuentros etnográficos con niños y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, IDES-Miño y Dávila, Buenos Aires.
- MORGAGE, G. (2008). "Sexualidades y educación en el turno vespertino de las escuelas técnicas". En: Morgage, G. & Alonso, G. (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, Paidós, Buenos Aires.
- NARODOWSKI, M. (1994) "Saberes procesados en la institución escolar", En: *Revista Propuesta educativa*, (10), p. 115-117, marzo.
- NÚÑEZ, P. (2010) *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*, Tesis doctoral no publicada, Universidad Nacional de General Sarmiento/IDES, Buenos Aires.
- PECHÍN, J. (2009) "*¿Hacia el fin de la escolaridad militarizada? El nuevo paradigma jurídico-legal y la crisis del absolutismo tutelar de la patria potestad sobre los jóvenes*", En: *Revista Argentina de Juventud*, (2).
- PEDRAZA GÓMEZ, Z. (2010) "Perspectivas de los estudios del cuerpo en América Latina". En: Scribano, A. & Lisdero, P. (comps.) *Sensibilidades en juego: Miradas múltiples desde los estudios sociales de los cuerpos y de las emociones*, CEA-CONICET, Córdoba.
- RIPOLL, L. (1989) *La socialización política de la juventud argentina: contribución del mensaje del profesor de educación cívica en la enseñanza media 1984-1988*. Buenos Aires, Tesis de Maestría en Educación y Sociedad, FLACSO-Argentina, Buenos Aires.
- SCHARAGRODSKY, P. (2007) "Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar", En: Baquero, R. Diker, G. & Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*, Del Estante, Buenos Aires.
- TORRES, G. (2010) "Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la educación sexual integral", En: *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), p. 105-118.
- VILLA, A. (COMP.); MORGAGE, G.; GRECO, M.; RAMOS, G.; LEÓN, F.; ALONSO, G.; HERCZEG, G.; ZURBRIGGEN, R. (2009) *Sexualidades, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico culturales en educación*, Noveduc, Buenos Aires.
- VILLA, A. (2007) *Cuerpo, sexualidad y socialización: intervenciones e investigaciones en salud y educación*, Noveduc, Buenos Aires.
- VVAA (2008) *La escuela media en foco. Indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura y formación para el trabajo*, Dirección de Investigación Educativa del Ministerio de Educación del GCBA, Buenos Aires.
- WAINERMAN, C., DI VIRGILIO, M. & CHAMI, N. (2008) *La escuela y la educación sexual*, Manantial / UNFPA, Buenos Aires.
- WILCOX, K. (2007) "La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión" En: Velasco Maillo, H., García Castaño, F. y Díaz de Rada, A. (eds.) (p. 95-126) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*, Trotta, Madrid.

ZATTARA, S. & SKOUMAL, G. (2008) "Chicas y chicos de sectores populares transitando la escuela media", En: Morgade, G. & Alonso, G. (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*, Paidós, Buenos Aires.

Los problemas del conocimiento escolar en la investigación educativa. Un análisis crítico.

Problems in school learning on educational research. A critical analysis.

*José Antonio Castorina**

Resumen

Significativas dificultades en el aprendizaje de los conocimientos escolares derivan de los procesos que ocurren en la intimidad del aula. Es imprescindible estudiar ese nivel micro-escolar, un complejo sistema de relaciones que involucra distintas dimensiones. Suponiendo que la escuela debe transmitir saberes culturalmente sancionados, dentro de un proyecto político, es relevante indagar cómo los alumnos se apropian de esos saberes, de qué manera se interrelacionan, la diversidad de conocimientos previos de los alumnos con el "saber a enseñar". En este artículo se analizan los enfoques epistemológicos y teóricos que subyacen al insuficiente tratamiento de esta problemática en la investigación educativa actual en nuestro país. Se examina, en primer lugar, el aplicacionismo de la psicología al estudiar la actividad educativa; luego algunas tesis que han orientado las indagaciones sobre las prácticas de los profesores; además, el sentido que adoptan las nuevas perspectivas sobre la experiencia, al considerar los procesos escolares; también, el concebir a la enseñanza y el aprendizaje solamente como una relación entre profesor y alumno; finalmente, se propone un enfoque multidisciplinar para emprender trabajos sobre los procesos de conocimiento en el aula.

Palabras Clave: objetos de conocimiento; prácticas docentes; concepto de experiencia; aplicacionismo; investigación multidisciplinaria.

Abstract

Significant difficulties in school learning accrue from processes occurring in the privacy of the classroom. It is therefore imperative to study that school micro-level, a complex system of relationships involving different dimensions of analysis. Assuming that school should transmit culturally constructed knowledge within the framework of a political project, it is relevant to find out how students take over that knowledge, in which way the diversity of student previous knowledge is interrelated with "knowledge to teach". This article examines the epistemological and theoretical approaches underlying the insufficient treatment of this problem in the existing educational research in our country. In the first place, it analyses the applicationist approach of psychology on studying educational activity. Then, some thesis which have guided research about teaching practices. Furthermore, the meaning adopted by new perspectives as regard experience when considering school processes. It also examines, the comprehension of teaching and learning only as a relationship between teacher and student. Finally, the article proposes a multidisciplinary approach to undertake research about knowledge processes in the classroom.

Key words: objects of knowledge; teaching practices; conception of experience; applicationist approach; multidisciplinary research.

*Investigador Principal del Conicet. Profesor Consulto, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Director de la Maestría en Formación Docente, UNIPE.
E-mail: ctono@fibertel.com.ar

Introducción

Si examinamos una gran parte de los trabajos de investigación educativa o textos de libros y revistas podemos verificar una llamativa disminución de los estudios que se ocupan de los conocimientos en las aulas. Dicho de otra manera, pareciera que las cuestiones vinculadas al proceso de enseñanza y aprendizaje, o a la circulación e interacción entre diferentes formas de conocimiento, o los avatares de la apropiación de los objetos de conocimientos socialmente constituidos tienen un lugar muy restringido en la investigación educativa. Sin embargo, entiendo que es una temática central ya que nos aproximamos a la intimidad del proceso de reconstrucción de conocimientos escolares y sus dificultades, al modo en que maestros y alumnos negocian significados respecto del saber a enseñar.

En otras palabras, si la escuela tiene como misión fundamental transmitir saberes culturalmente sancionados dentro de un proyecto político, alcanza un grado de problematicidad significativa el estudio de cómo los alumnos se apropian de esos saberes, de cuáles son las interrelaciones entre los conocimientos previos de los mismos, en su diversidad y el "saber a enseñar". Buena parte del logro de la calidad educativa, en términos de diversidad, incremento de saberes, autonomía intelectual y posición crítica de los actores educativos, y de la comprensión del significado de la vida escolar reside en aquellos procesos. Dicha elaboración, presidida por la intención de enseñar del docente, se lleva a cabo en las interacciones con otros pares y por la mediación de quienes representan el saber, mediante una construcción de conocimientos escolares de carácter social y cultural.

Nuestra tesis general es que muchas dificultades en el aprendizaje del saber a enseñar (que por supuesto admite una diversidad interconectada de explicaciones) y el éxito en la alfabetización o en el aprendizaje de la matemática, depende en buena medida de los procesos que ocurren en la intimidad del aula. Por ello es preciso examinar ese nivel microescolar, donde se produce o no el conocimiento y que consta de un complejo sistema de relaciones e implica distintas dimensiones. Particularmente abordar los procesos de enseñanza y

aprendizaje, desde muy diferentes perspectivas, pero indagados con rigor metodológico, porque sus consecuencias son claves para el destino de nuestros alumnos y de sus profesores. Ninguna disciplina, desde la pedagogía, en sus distintas orientaciones, hasta la psicología, principalmente en su versión constructivista y socio-histórica, así como las didácticas, general y especiales, o la didáctica de las profesiones, e incluso la sociología escolar y hasta la historia de la educación, entre otras, puede dar cuenta por sí sola de las vicisitudes del estudio de los conocimientos en el aula y los modos de encarar las relaciones entre enseñanza y aprendizaje.

Resulta entonces de gran interés identificar, entre otras, las relaciones de los alumnos y maestros con el saber, desde la perspectiva sociológica (Charlot, 2006) y las tesis del psicoanálisis que vinculan al saber de alumnos y maestros con el deseo (Tizio, 2003), reflexionar con la epistemología y la filosofía acerca de la experiencia con los objetos del mundo, con los saberes que circulan en el aula o elucidar el significado conceptual de términos como "conocimiento", los "saberes cotidianos" y "marco epistémico" en los alumnos (Sadovsky, 2005a) y su caracterización en la historia de la educación; avanzar en una indagación psicológica constructivista y cultural acerca de los procesos de aprendizaje en el aula y en las negociaciones con los docentes, incluidas las dificultades y aún los fracasos de algunos alumnos; producir teoría didáctica acerca de la construcción de conocimientos en el aula de modo tal que contribuyan a mejorar la práctica de la enseñanza, afirmando sus diferencias; estudiar la constitución de la subjetividad social de los alumnos en sus relaciones con el saber, con los docentes y con sus pares; indagar para intervenir en las relaciones entre los saberes que se movilizan en las prácticas educativas, tales como los saberes previos de los alumnos, incluidas sus representaciones sociales, y el saber a "enseñar" (Castorina, Barreiro y Carreño, 2010). Se abre una amplia perspectiva de debates sobre la compatibilidad de las disciplinas y corrientes de pensamiento que consideran aquellas dimensiones de realización y de indagaciones empíricas donde participan activamente los propios docentes y sus voces son una parte decisiva de las indagaciones.

Ahora bien, ¿por qué la temática del conocimiento, su enseñanza y aprendizaje no es suficientemente relevante en la actual investigación educativa? Incluso ¿por qué hay un cierto desdén por el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula?; ¿por qué las cuestiones sobre la enseñanza, la experiencia, o la formación docente se plantean soslayando los problemas de la apropiación de los conocimientos?; ¿por qué esta última y sus vicisitudes se separan tajantemente de la enseñanza?; ¿por qué se cree que el conocimiento de las prácticas docentes excluye la problemática del conocimiento que justamente estructura esas prácticas?

Nuestro propósito no es dar respuestas bien fundadas con estudios empíricos y exhaustivas reflexiones conceptuales sobre la investigación educativa. Más bien se trata de incursionar críticamente en algunos –sólo en algunos- de los enfoques que han aplicado injustificadamente la psicología al estudio del aula o que se encierran dentro de una perspectiva, que puede ser innovadora, del pensamiento educativo, evitando el diálogo con otros. Se trata de examinar enfoques teóricos y epistemológicos que podrían condicionar un débil tratamiento de la problemática del conocimiento en el aprendizaje y la enseñanza. Por el contrario, quisiéramos proponer brevemente una indagación multidisciplinaria de los cruces, conflictos y reorganizaciones de la experiencia cognoscitiva para dar cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

El aplicacionismo de la psicología en el estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Hay una extensa historia –en la década de los setenta y ochenta particularmente- de los intentos fallidos de utilizar a la psicología existente como referencia para estudiar la enseñanza y los procesos de aprendizaje en el aula. Estos intentos – de sobra conocidos- utilizaron la psicología, sea la versión cognitiva del proceso de la información o las psicologías constructivistas clásicas o la radical, como modelos para imaginar situaciones educativas. En ningún caso han asumido los desafíos que provoca el estudio de los conocimientos de los alumnos en sus condiciones didácticas y se han formulado propuestas educativas sin examinar el

aprendizaje de los alumnos en la situación peculiar caracterizada por el encuentro entre sus conocimientos previos con el saber a enseñar y el docente. La psicología de los conocimientos fue extendida, sin revisiones ni cuestionamientos, al campo educativo. Y lo que es decisivo, se ha creído que el conocimiento didáctico deriva de las investigaciones psicológicas del desarrollo cognitivo, mientras que por el contrario, aquel involucra no sólo el conocimiento del niño sino también la naturaleza del conocimiento que se comunica y la acción del maestro, así como las condiciones propiamente institucionales de la enseñanza y el aprendizaje. Así, al ingresar en la relación didáctica, las relaciones entre maestro, alumno y saber a enseñar están reguladas por contratos implícitos, los que no son directamente conscientes para los protagonistas.

Por lo dicho, ya no se puede pensar que la psicología es la ciencia de referencia para el planteo de problemas educativos, aunque se la llame "constructivista", "cognitiva" o incluso "cultural". Son más bien los problemas de la transmisión social de los conocimientos instituidos los que promoverán y darán sentido a las indagaciones psicológicas (Lerner, 2001). Por el contrario, el cambio conceptual, en diversos campos de conocimiento, ha sido preferentemente estudiado en términos de activación de procesos de abstracción, o de metacognición, así como la promoción de estrategias instruccionales, a los fines de que los alumnos reformulen sus nociones previas. De este modo, casi nunca se han estudiado las vicisitudes que sufren estos últimos al situarlos en las condiciones didácticas que pueden o no darles curso. Esta debilidad ha sido central en el fracaso de la mayoría de los enfoques del cambio conceptual propuestos (Castorina y Lenzi, 2000).

En oposición a dicho "aplicacionismo" de la psicología se ha insistido en que para comprender el conocimiento de los alumnos en el aula es preciso estudiarlo en relación con el saber "a enseñar" y con la actividad del docente. Se reclama entonces ir más allá de las habilidades y competencias intelectuales de los alumnos, en una apertura de la investigación hacia los procesos de adquisición de los saberes disciplinares que se transmiten en la escuela y en contextos didácticos (Castorina, 2010; Lerner, 2001). Se abandona decididamente el

rechazo a la transmisión de conocimientos culturales, así como una visión espontaneísta de las construcciones del alumno, o un aprendizaje sin enseñanza, que contribuyó al desprestigio de estos estudios en el mundo educativo. Una genuina apelación a la psicología de los conocimientos implica su revisión en función del reconocimiento de los saberes que circulan en las aulas, de la especificidad de los objetos de conocimiento propuestos en las situaciones didácticas y requiere que sus indagaciones sean en colaboración estrecha con las disciplinas que se enseñan. En este sentido, no debería darse lugar a la desconfianza en la significación de los estudios sobre el conocimiento en el aula.

Como es sabido, el aplicacionismo no es un derivado solamente del cierre de las psicologías a su revisión ante nuevos problemas, tiene raíces en las relaciones de poder en las prácticas educativas que convirtieron a la psicología en un saber "estratégico" dedicado a legitimar la normativización y disciplinamiento de la infancia, como se ha mostrado convincentemente (Baquero y Terigi, 1996; Rose, 2003). Pero la crítica sistemática de esas condiciones sociales es necesaria para el avance en el estudio de la apropiación de los saberes constituidos. Dicha crítica debe articularse con la realización de indagaciones que superen a las hipótesis psicológicas elaboradas por fuera de los contextos educativos, ya que ahora las mismas se refieren al aprendizaje en las aulas en contextos didácticos, a la génesis "artificial" de los saberes; incluso, a la intervención de las representaciones sociales de los actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En mi opinión, son los problemas de la transmisión social de los conocimientos instituidos los que promueven y dan sentido a las indagaciones psicológicas sobre el conocimiento escolar (Lerner, 2001) que extendemos al estudio del funcionamiento institucional, a las dificultades de aprendizaje en psicopedagogía y a los estudios propiamente didácticos.

El estudio de las prácticas de los docentes

En los últimos años se han incrementado los estudios sobre las narrativas de los docentes acerca de sus prácticas (Suárez, 2007; Rivas Flores, 2007), es decir se han focalizado las indagaciones hacia el trabajo de los profesores en su propio

contexto o su vida cotidiana en su lugar de trabajo, y sobre todo sus propias voces y sus modos de interpretar la realidad docente, permitiendo su construcción de las prácticas educativas y de su identidad. De este modo las narrativas de los docentes y sus biografías permiten reelaborar sus identidades en contexto. Y sin duda tales investigaciones han contribuido a comprender con originalidad la cultura y las prácticas de los docentes.

Por lo demás, en algunos de estos trabajos se plantea la cuestión de los "saberes" y especialmente los de los docentes que emergen de aquellas prácticas. Se afirma, como resultado de las indagaciones, que se abre camino a una "epistemología de la práctica profesional", centrada en el estudio del conjunto de los saberes realmente utilizados por los docentes en su espacio de trabajo cotidiano. Justamente se considera que es de la propia práctica desde dónde se debe inferir los fundamentos epistemológicos de la profesión profesoral. La aceptación y supervalorización del saber tácito de los docentes (Schön, 1998), los esquemas prácticos adquiridos en la experiencia cotidiana docente, en el ejercicio de la profesión, ha llevado a diversos investigadores a contraponerlo con el saber académico y científico. Más aún, esta perspectiva coloca en un lugar subordinado y a veces invisible al conocimiento científico, sea en el enfoque de la enseñanza y del aprendizaje, o en la formación docente.

Se ha postulado que estamos ante otro tipo de profesional de la educación, que no se legitima por los conocimientos que ha adquirido y por el ejercicio de su transmisión. Se trata, más bien, de las competencias que los docentes elaboran y que les permite intervenir en situaciones inciertas. En este sentido, en diversas propuestas, investigadores y docentes proponen de manera excluyente una formación docente basada en los significados utilizados efectivamente en la experiencia de la vida cotidiana escolar, en el ejercicio profesional (Raupp, 2007). Me atrevo a decir que por momentos parece igualarse el saber cotidiano, en su valor cognoscitivo, con el saber científico (de Moraes, 2008) o en todo caso se plantean límites difusos entre ambos campos.

Sin duda se debe destacar la importancia que revisten las indagaciones de las experiencias docentes o de sus conocimientos prácticos en el ejercicio de

enseñar. Sin embargo estas experiencias y conocimientos son insuficientes si consideramos que es imprescindible que los docentes dominen conocimientos que se aproximen al mundo o se apropien de los saberes disciplinares. En este sentido, el punto de vista de los agentes o sus relatos no pueden igualarse con los saberes disciplinares, ya que la experiencia cotidiana –que en ocasiones es un conocimiento de sentido común- no está en el mismo plano epistemológico que el saber científico, por valorables que sean y por necesidad de reconocimiento que merecen ante su negación en la investigación educativa clásica. Sostener la tesis de su indiferenciación epistémica equivale a un relativismo filosófico, para el cual el saber científico (o su versión escolar) no es más avanzado que el saber cotidiano para comprender el mundo. En ocasiones se ha desarrollado una actitud escéptica respecto del conocimiento, tanto el científico o curricular que se transmite en sala de clase, negando su objetividad (en cualquiera de sus sentidos) y perdiendo significado para los propios alumnos o docentes. No podemos hacer una discusión cuidadosa del relativismo en estas páginas (Castorina, 2010).

Insistimos, al considerar el examen de las prácticas de los docentes como separadas o excluyentes en relación con el conocimiento abstracto de las disciplinas, el abandono del objeto de conocimiento escolar que interviene en las prácticas, en el análisis de estas últimas, le quita sentido al emprender estudios sobre aquella intimidad de la apropiación del saber (en los alumnos y en la formación docente). En cambio, el registro de las actividades en sala de clase, de los procesos de educación áulica, en relación a la apropiación de conocimientos, y que no es confundible con la narración de las prácticas de los docentes, toma en cuenta cómo los maestros conectan los saberes con los procesos de enseñanza de sus alumnos.

Aún el problema de la formación docente nos impulsa a resignificar la relación con el conocimiento. Es preciso indagar sobre los conocimientos de los profesores en formación: ¿qué ven los docentes del conocimiento en el instituto de formación? o ¿cómo tramitan las situaciones de aprendizaje en el aula durante

su formación? Por ejemplo, cómo intervienen para el logro de los aprendizajes de la lectura y las matemáticas.

No dejamos de reconocer el valor de los estudios sobre las narrativas de las prácticas docentes porque nos muestran un docente trabajando en su propio contexto, pero sugerimos que se vinculen con los estudios sobre los procesos de construcción de conocimiento en la sala de clase, para incrementar su pertinencia.

La experiencia de los docentes y alumnos

Diversos pensadores y filósofos muy influyentes en el mundo educativo (Benjamín, 1989; Larrosa, 2003b; Agamben, 2011) han introducido una concepción inquietante acerca de la experiencia y que marca fuertes diferencias con la perspectiva dominante en los estudios sobre el conocimiento en el aula. La tesis filosófica de los autores, principalmente Agamben, es que se puede entender a la experiencia recuperando el pensamiento anterior a la modernidad, ya que esta última la había reducido directamente a la razón científica. En este sentido, la experiencia tiene que ser interpretada como singular y única, en términos de que quien vive, asume los sucesos de la vida como un acontecimiento transformador que revela al hombre su finitud. Esto es, el saber de la experiencia es finito, está ligado a la historia vivida de los individuos, es siempre particular, subjetivo y personal, y sólo tiene sentido en el modo en que conforma una persona, una sensibilidad. Finalmente, tiene que ver con la "vida buena", es una experiencia que enseña a "vivir humanamente" (Larrosa, 2003b).

En esta vena, Benjamín (1989) ve el signo de la experiencia moderna en la imposibilidad de poder convertir lo nuevo en una oportunidad positiva para crear, una incapacidad para narrar o comunicar historias aleccionadoras; una enorme dificultad en agenciarse la experiencia en tanto consiste en las prácticas contingentes y temporales a las que se está naturalmente "arrojado" y desde las cuales nos constituimos como seres singulares e históricos. La principal dificultad para asumir las experiencias primarias que tenemos con el mundo reside en que éstas suceden fuera del hombre mismo. Ellas han sido expropiadas por la única

consideración del conocimiento científico, lo que ya estaba implícito en el proyecto de la ciencia moderna (Agamben, 2011).

En relación a la actividad educativa, Larrosa (2006) afirma que la experiencia se ha identificado con la transmisión de conocimientos, lo que da lugar a una pedagogía que desconoce el encuentro incalculable entre la subjetividad concreta y la otredad, a la que deja de lado en nombre del cálculo de procesos naturales o evolutivos de un sujeto psicológico. En el caso de la lectura, el autor nos recuerda que cualquier pedagogía siempre ha tratado de controlar la experiencia de la lectura, sometiéndola a una causalidad técnica, procurando prevenir lo que tiene de incierto y conducirla hacia un fin preestablecido. Por el contrario, de lo que se trata en la nueva perspectiva es de pensar la experiencia desde el punto de vista de la transformación de la subjetividad, que nada tiene que ver con el experimento u otras adherencias empíricas que se le han atribuido. Por ello, la lectura no es descifrar un código, sino la construcción de un sentido, es algo que transforma al lector y es múltiple ya que es diferente para cada lector, y es claramente incontrolable por el profesor. En vez de percibir un sentido exterior, que está en las cosas, a partir del texto mismo, la experiencia genuina de la lectura hace que el mundo "suspenda por un instante su sentido y se abra a una posibilidad de resignificación" (2003b: 43). La lectura, así, es un acto de formación que suprime la distancia entre lo que pasa y podemos conocer respecto de lo que "nos pasa".

Estas ideas, toscamente resumidas por nosotros, acerca de la palabra "experiencia" interpretada por ciertas filosofías contemporáneas, parecen mostrar un nuevo derrotero para el pensamiento pedagógico, desde la imposibilidad de la objetivación y universalización de la experiencia ya que es siempre contingente, es de alguien y es subjetiva. Sin embargo, en nuestra opinión, y sin quitar valor alguno a este enfoque, ciertamente renovador, no creemos que se pueda afirmar que otras perspectivas -llamadas positivistas o críticas- "han dicho todo lo que tenían que decir" (Larrosa, 2006: 1). El término "experiencia" es plurívoco en la investigación educativa y hay razones para seguir utilizando otras versiones, con

el mismo derecho que la expuesta, y como parte central de la actividad educativa.

Por un lado, desde el punto de vista de una perspectiva constructivista claramente formulada por Lerner (1997), la experiencia de la lectura en la escuela no está condenada a ser descifradora de códigos, o que se pretenda enseñar de una única manera, lineal y palabra por palabra, o que se imponga una única interpretación de un texto. Estos enfoques sí que corresponderían a la perspectiva del "cálculo de una evolución natural" o al control por parte del docente de las parcelas de la actividad de lectura, como lo plantea Larrosa (2003b). Por el contrario, si el significado no está ya dado en el texto, sino que se construye por el esfuerzo del lector, en la interacción del sujeto (lector) y el objeto (texto), no se puede considerar como único, y por tanto es harto difícil de controlar. Esta construcción del sentido hay que sostenerla por parte del maestro para que su interpretación sea más ajustada; por lo demás, hay que formular una versión de la lectura que se vincule con la práctica social que se pretende comunicar, y por tanto articular la construcción del objeto de conocimiento en el aprendizaje con las exigencias institucionales.

Por lo visto la psicología y el trabajo educativo, con el objeto de conocimiento en la experiencia de la lectura, no tienen nada que ver con las versiones asociativistas y elementaristas del aprendizaje como acumulativo y graduado, ni con su reducción a un acto de transmisión unilateral. El enfoque de los filósofos que hemos comentado, si bien es distinto de esta perspectiva epistemológica y psicológica, no debe identificarla sin más con la versión "psicológica y pedagógica" aún dominante en el campo educativo. Hay que repensar su relación con una teoría constructivista y social, que considera a la experiencia de la lectura como un acto de conocimiento creativo. Debería instaurarse un diálogo "en la diferencia" entre la versión filosófica de la experiencia, que hemos comentado, con esta perspectiva constructivista de investigación psicológica y didáctica, pero no excluir a esta última. Incluso se la podría vincular con la versión de la sociología del "fracaso escolar" que refiere a la experiencia vivida de los alumnos que han fracasado, caracterizada por la

diferencia y la carencia que sufren, el soportar orientaciones que les son impuestas o que elaboran una imagen desvalorizada de sí mismos; es decir, un estudio del fracaso escolar desde lo interior, como experiencia del fracaso escolar (Charlot, 2006).

Por otro lado, la denostada experiencia asociada con la ciencia no puede dejar de ser tomada en cuenta en la enseñanza del conocimiento científico, y no puede ser abandonada con el riesgo de disminuir seriamente la formación de profesores y alumnos. Se trata de una experiencia en sentido epistemológico, opuesta a las tesis empiristas y que está siempre estructurada por el sujeto (el alumno) al enfrentar los fenómenos del mundo, al interpretar los experimentos en la enseñanza de las ciencias naturales o al construir nociones sociales e históricas en el contexto de su participación en experiencias sociales. Estas últimas hacen que la actividad cognoscitiva sea inescindible de la práctica social y al grupo social de pertenencia de los alumnos. Y es una cuestión de gran significado pedagógico la indagación de cómo se producen las experiencias cognitivas en el aula, en la interacción con el "saber a enseñar" y desde los marcos interpretativos de los alumnos. Hay que indagar los cruces, conflictos y reorganizaciones de la experiencia cognoscitiva (incluida la que proviene de la información suministrada por el maestro) para dar cuenta del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula.

La versión de la experiencia de los filósofos comentados es diferente de la que encontramos en estos niveles de la actividad educativa, pero en su nombre no se puede suprimir o subestimar la "experiencia de la ciencia", en todo caso tiene que considerarse como otro nivel de análisis. Una mirada reductora a la experiencia tal como se la entiende en ciertas corrientes filosóficas quita todo interés al estudio de las vicisitudes de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y naturales.

El problema de la enseñanza y el aprendizaje

Sin duda, no nos sentimos autorizados para opinar sobre las discusiones que se desarrollan en la actualidad acerca de la naturaleza de la enseñanza, sus

relaciones con el aprendizaje, de si es ciencia aplicada o es una práctica, o si las didácticas específicas son preferibles o no respecto de la didáctica general. (Feldman, 2003). Nuestro problema es cómo justificar la necesidad de orientar las investigaciones educativas sobre los procesos de adquisición de conocimiento en el aula, y por ello nos preguntamos si la enseñanza separada de los procesos de aprendizaje no ha influido en aquel abandono del estudio de la intimidad de la producción de saberes.

La enseñanza ha sido entendida como un compromiso entre dos personas, una que posee algún conocimiento o habilidad y otra que carece de ella, en algún tipo de relación para que el primer sujeto transfiera lo que sabe –sin especificar medios- a la persona que no sabe (Fenstermacher, 1997; Feldman, 2003). Además se señala que una caracterización genérica permite eludir la cuestión acerca de si corresponde instruir, facilitar el aprendizaje o descubrir por uno mismo. Se reconoce que la didáctica que corresponde con aquella concepción de la enseñanza, se preocupa por la promoción del aprendizaje o la formación docente en sentido.

En otros textos (Ramos, 2013) se insiste en la perspectiva según la cual la enseñanza construye subjetividad social, no es neutra, hay intencionalidad y compromiso, y los sujetos que se forman no son silenciosos. Se nos dice adecuadamente que los docentes se van constituyendo en las interacciones con los alumnos, pero el saber, los saberes, los vínculos con el objeto de conocimiento durante la enseñanza y el aprendizaje no parecen significativos.

A diferencia de esta perspectiva, la enseñanza podría ser vista directamente como la actividad de plantear un problema a los alumnos, sobre cuya base sea posible reelaborar los contenidos escolares; y también proveer toda la información necesaria para que los alumnos avancen en la reconstrucción del "saber a enseñar" (Lerner, 2001). Enseñar, en este sentido, es promover la discusión de los problemas planteados; dar lugar a la coordinación de diferentes puntos de vista, orientándolas hacia la resolución compartida de las cuestiones; dar lugar de modo sistemático a la producción de conceptualizaciones y redefiniciones que se aproximen al saber socialmente aceptado. Como dice

Lerner (1997), buscar insistentemente que los alumnos se planteen nuevos problemas, lo que no hubiera sido posible fuera de la escuela.

Sin duda este enfoque, vinculado a la didáctica específica constructivista, orienta a los investigadores a indagar al interior de la sala de clase las actividades de los docentes, el modo de trabajo de los alumnos, los avances y las dificultades en el aprendizaje de la escritura, las matemáticas o las ciencias sociales. No se limita a tratar a la enseñanza promoviendo el aprendizaje, sino que la estudia en conjunto durante el proceso de transmisión del saber social. En verdad, indagar el triángulo interactivo entre el sujeto didáctico, el maestro y el "saber a enseñar" es indispensable para comprender la propia enseñanza.

Me permito mencionar también otras referencias a la enseñanza, de parte de un filósofo tan destacado como Cullen (1997), quien señala con entera originalidad los escenarios en que ocurre el cuidado del docente: el de la toma de la palabra, por la cual el docente permite que los otros la recreen; el aumento de la potencia del actuar de los docentes, que vuelve a encontrar el nombre de las palabras; finalmente, el escenario de la resistencia crítica al pensamiento único, dejando que las palabras se resignifiquen, los docentes como constructores de un sujeto político. Esto es, producir el encuentro con los otros y del deseo de aprender con el poder de enseñar (Ramos, 2013). Esta perspectiva no se contrapone con la de la enseñanza del constructivismo, pero claramente beneficiaría a la investigación educativa si se vinculara con la problemática de los saberes en la práctica educativa, de las transformaciones de las actividades en el interior del mundo escolar. Así, por ejemplo, el ejercicio de la resistencia al pensamiento único se podría analizar cuidadosamente, ya que se juega en buena medida durante el proceso de transmisión del conocimiento en el aula y durante la promoción de conceptualizaciones e ideas propias de los alumnos en la enseñanza, en la escucha de las voces diferentes, cuya articulación compartida no es ajena a la reconstrucción de los saberes. En otras palabras, se hace evidente la necesidad de problematizar el saber a enseñar de modo de ampliar el marco interpretativo de los docentes y dar cabida a las ideas de los alumnos en el contexto de la enseñanza.

Quiero enfatizar, por último, las consecuencias de los enfoques que han parcializado los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje, dejando de lado los saberes.

Por un lado, si el proceso de aprendizaje se reduce a las interacciones del alumno con el docente, sin el enfrentamiento del alumno con sectores de la realidad, en la que se han recortado un problema o con aspectos del saber a enseñar, se evacúa el rol de los conceptos y los instrumentos de validación propios de las disciplinas que se enseñan (Sadovsky, 2005a). Incluso, desde la perspectiva psicoanalítica, el saber define la relación entre maestro y alumno, de ahí que cuando se soslaya o se disminuye la dimensión del saber, aquel vínculo educativo tiende a reducirse a una relación imaginaria entre el yo y el tú, el uno y el otro. Sin desdeñar la importancia de las interacciones intersubjetivas, todo lo contrario, éstas son cruciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero el saber es el que abre los horizontes del sujeto educativo y le preserva de un centramiento excesivo en el otro (Tizio, 2003).

Por el otro, la creencia muy acendrada en los docentes y según la cual los estudios han conducido, inevitablemente, a una versión marcadamente prescriptiva, tecnicista y asocial de la didáctica, y habrían conducido al vaciamiento de los problemas importantes de la educación. Debo decir, con Sadovsky (2005b) y Lerner (2001) que dichos estudios, al menos en las didácticas específicas, pueden no ser tecnicistas, ni prescriptivos, ni asociales. Respecto de esto último, la elaboración de conocimientos de los alumnos supone las retroacciones con sus pares en una elaboración compartida y la mediación de los detentadores del saber culturalmente constituido y que se transmite en el aula. Más aún, las prácticas e interacciones sociales, incluidas las negociaciones de significado con el maestro, son indispensables para que cada alumno pueda resolver problemas en cualquier campo del conocimiento escolar.

No estoy proponiendo que se investigue solamente en esta dirección. Más bien, pienso que si dicho enfoque no se articula o dialoga críticamente con las otras versiones de enseñanza y la práctica educativa; o si las versiones antes esbozadas de la enseñanza permanecen por completo ajenas al estudio del

proceso de enseñanza y aprendizaje vinculado a la apropiación del saber, estaremos contribuyendo a la pérdida de sentido de la investigación educativa en el aula.

Conclusiones

Hemos planteado nuestro problema: ¿Por qué hay un alejamiento de la investigación educativa del proceso de articulación de la enseñanza y el aprendizaje en sala de clase? Nuestras respuestas son parciales, provisorias y más bien introductorias a un tratamiento más amplio.

Ante todo, y contra el aplicacionismo, enfatizamos el carácter social y cultural de la construcción de conocimientos en el aula. Sería erróneo creer que estudiar los procesos en sala de clase equivale a centrarse en las elaboraciones autónomas de los sujetos, por fuera de las intenciones didácticas. Además, sin las interacciones de quienes comparten la misma comunidad, ni la mediación de quienes representan al saber social, se desconocerían los rasgos culturales y sociales de la construcción del conocimiento escolar (Sadovsky, 2005a). No acordamos con la interpretación de que los estudios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos pretenden ser neutrales de todo compromiso valorativo, o que están impedidos por principio de salir de una perspectiva tecnocrática y legitimadora de actividades discursivas que funcionan a espaldas de los docentes y alumnos. Según esta última interpretación, se le contraponen un desplazamiento de aquellos estudios por una pedagogía posmoderna, interesada exclusivamente en los significados de la escuela para docentes y alumnos, sin sus relaciones con el saber; ocupada en la enseñanza como una tecnología implicada en la constitución de las subjetividades sociales; dando solo relevancia a la cuestión del sentido y aún de la experiencia en las narrativas de los docentes, en desmedro de la cuestión del conocimiento.

En nuestra opinión, indagar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula no obliga a una asepsia ideológica, todo lo contrario. En tanto las didácticas específicas son ciencias sociales no pueden dejar de asumir los compromisos de los investigadores sociales. Así, cuestiones centrales para la educación como la

diversidad y su promoción se puede estudiar en un terreno particularmente fértil, el de la intimidad del modo en que los maestros negocian con los alumnos respecto de los objetos de conocimiento y cuál es el lugar que les otorga, si sus voces son escuchadas o no. Las cuestiones de la estigmatización de los diferentes y el reconocimiento o no de otros saberes que los que se transmiten oficialmente, incluso de las representaciones sociales de los actores educativos, se ponen en evidencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Confiamos que la investigación puede confirmar que, además, todos los alumnos avanzan en algún tipo de aprendizaje, que no hay niños imposibilitados de participar de aquellas interacciones, aunque no aprendan lo mismo ni de idéntica manera. Los aspectos ideológicos y las prácticas de dominación también se expresan en estos procesos pero adquieren un particular significado al ser analizadas en el interior de la apropiación de los conocimientos escolares, o respecto a la posición del docente ante los saberes y la que él posibilita a los alumnos. Incluso, las preguntas de Cullen (op. cit.) sobre la legitimación de la práctica educativa no se contradicen con el estudio del proceso de construcción de conocimiento en el aula, sino que invitan a establecer relaciones entre los estudios, lo que los enriquecería.

En general, consideramos altamente relevantes a las narrativas docentes acerca de sus prácticas, o al examen del sentido de la "experiencia" para los actores del mundo educativo, el estudiar los curriculum escolares, o asumir los diversos sentidos que adquiere la escuela para los actores, indagados por fuera de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Otro tanto puede decirse del análisis de la enseñanza que no contemplan lo que le sucede a los conocimientos en el proceso de aprendizaje. Lo que cuestionamos es que tales estudios se consideren únicos, o que no se pregunten o permanezcan despreocupados por el destino de los conocimientos de maestros y alumnos. De lo que se trata, entonces, es de volver sobre la problemática de la enseñanza y el aprendizaje en la sala de clase, analizando el contenido que se enseña, cómo se lo plantea a los alumnos, y qué transformaciones pueden alcanzarse. Para ello hay que realizar indagaciones disciplinarias que se puedan relacionar entre sí, desde las didácticas

especiales hasta la sociología y la pedagogía, acerca de las relaciones entre los distintos saberes, y sus condiciones sociales de producción. Por lo demás, la elaboración de conocimientos en el aula, sus dificultades y sus vinculaciones con las políticas y los compromisos de los propios investigadores no se contradicen sino que se suponen mutuamente.

Es urgente para nosotros que los diferentes investigadores puedan hacerse preguntas recíprocas e intercambien enfoques, lo que podría contribuir a poner en cuestión las hipótesis de cada una de las disciplinas que estudia la actividad educativa. Propugnamos la investigación multidisciplinaria de la enseñanza en el aula, donde se interroga por la concepción de conocimiento que se defiende, como investigador, al estudiarla; que se pregunte por sus relaciones con el poder y el ejercicio de la dominación; que se discuta por qué se valoran o no los conocimientos científicos “transpuestos” a la sala de clase; que se atienda a la diversidad de saberes que interactúan en el aula, desde los saberes profesionales, las representaciones sociales, las concepciones del mundo, los saberes intuitivos de los alumnos y profesores, hasta los saberes transpuestos en la transmisión educativa; que se indaguen las vicisitudes de las nociones previas utilizadas por los alumnos para reinterpretar la información. No decimos que el estudio de la adquisición de los saberes que se enseñan en el aula sea la cuestión más importante de la investigación educativa, pero su ausencia se oye a gritos, y su realización nos parece imperiosa.

Insistimos, ese estudio multidisciplinar sobre los conocimientos que se transmiten en el aula y su proceso de aprendizaje involucra el diálogo entre diversas disciplinas: la filosofía del conocimiento que elucida el significado y alcance de los conocimientos; la psicología del aprendizaje y el desarrollo reformulada en los términos de los problemas formulados por el contexto didáctico; la sociología de las “relaciones con el saber”, no comentada aquí (Charlot, 2006); la historia de los distintos saberes y su enseñanza, incluidos los saberes productivos por dentro y por fuera de la escuela (Puiggrós y Gagliano, 2004) en la educación argentina, entre otros. Estamos proponiendo un diálogo

que presupone el reconocimiento de los interlocutores, entre ellos los que estudian los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a los conocimientos.

Finalmente, uno de los problemas centrales que afronta la educación en nuestro país es el de la calidad de la enseñanza, su estrecha relación –en uno de sus aspectos- con la modalidad que adoptan los procesos de enseñanza, en los términos de los enfoques constructivistas y sociohistóricos de aprendizaje. El camino que proponemos sería crucial para ahondar en sus dificultades y en su potencialidad transformadora. Y sobre todo, los conocimientos derivados de las investigaciones sobre las vicisitudes de los saberes en la sala de clase, por provisorios que fueran, contribuirían a proyectar políticas destinadas a modificar la formación docente y la propia enseñanza de los alumnos.

Recibido: 04/02/15

Aceptado: 26/03/15

Bibliografía

- AGAMBEN, G. (2011) *Infancia e Historia*. Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.
- BAQUERO, R. y TERIGI, F. (1996) "Constructivismo y modelos genéticos", en *Enfoques Pedagógicos*, Serie Internacional, No. 12, Vol. 4. Constructivismo y Pedagogía, Bogotá.
- BENJAMIN, W. (1989) *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del Arte y de la Cultura*. Taurus, Buenos Aires.
- CASTORINA, J.A. (2010) "El análisis meta teórico en la investigación psicológico-educativa", en S. ALZAMORA, S. y CAMPAGNARO, L. (comps.) *La Educación en los Nuevos Escenarios Socioculturales*. Facultad de Ciencias Humanas. Santa Rosa, La Pampa.
- CASTORINA, J.A.; LENZI, A. (2000) *El Desarrollo de los Conocimientos Sociales*. Gedisa, Barcelona.
- CASTORINA, J.A; BARREIRO, A. y CARREÑO, L. (2010) "El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual", en CARRETERO, M. y CASTORINA, J.A. *La Construcción del Conocimiento Histórico*. Paidós, Buenos Aires. p.131-152.
- CHARLOT, B. (2006) *La relación con el saber*. El Zorzal, Buenos Aires.
- CULLEN, C. (1997) *Entradas éticas de la identidad docente*. La Crujía, Buenos Aires.
- DE MORAES, M. C. (2008) "La teoría tiene consecuencias: indagaciones sobre el conocimiento en el campo de la educación", en *Cuadernos de Educación*, año VI. No. 6. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- FELDMAN, D. (2003) *Enseñanza y Escuela*. Paidós, Buenos Aires.

- FENSTERMACHER, G.D (1997) "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", en *La Investigación de la Enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós, Madrid. p. 150-171.
- LARROSA, J. (2003 a) *Lenguaje y Educación después de Babel*. Laertes, Barcelona.
- LARROSA, J. (2003 b) *La experiencia de la lectura*. Fondo de Cultura Económica, México.
- LARROSA, J. (2006) *Conferencia: La experiencia y sus lenguajes*. Serie "Encuentro y Seminarios", Barcelona.
- LERNER, D. (1996) "Es posible leer en la escuela", en *Lectura y Vida*, Año 17, No. 1.
- LERNER, D. (1997) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición", en *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*. Paidós Educador, Buenos Aires.
- LERNER, D. (2001) "Didáctica y Psicología: una perspectiva epistemológica", en CASTORINA J. A. (Comp.) *Desarrollos y Problemas en Psicología Genética*. Eudeba, Buenos Aires.
- PUIGGRÓS, A. Y GAGLIANO, R. (2004) *La fábrica del conocimiento*. Homo Sapiens, Rosario.
- RAMOS, M. (2013) "Hablemos de enseñanza", en CALDO, M.; MARTINCHUK E.; RAMOS M. (Coord.) *La Infancia en la mirada de I@smaestr@s*. La Crujía, Buenos Aires.
- RAUPP, M.D. (2007) "*A produção acadêmica sobre formação de professores de educação infantil: concepções de formação*", Tese de Doutorado. PPGE/UFSC, Florianópolis.
- RIVAS FLORES (2007) "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento", en SVERDLICK, I. (Comp.) *La Investigación Educativa*. Noveduc, Buenos Aires.
- SADOVSKY, P. (2005a) "La teoría de situaciones didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática", en *Reflexiones teóricas para la educación matemática*. El Zorzal, Buenos Aires.
- SADOVSKY, P. (2005b) *Enseñar matemáticas hoy*. El Zorzal, Buenos Aires.
- SCHÖN, D. (1998) *El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós, Barcelona.
- SUÁREZ, D. (2007) "Docentes, narrativas e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares", en SVERDLICK, I. (Comp.) *La Investigación educativa*. Noveduc, Buenos Aires.
- TIZIO, H (2003) "La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del sistema", en TIZIO, H. (Coord.) *Reinventar el Vínculo Educativo. Aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Gedisa, Barcelona.

Instituciones de educación primaria básica de Tandil, prácticas entre el paradigma de la situación irregular y la promoción y protección de los Derechos del Niño.

Basic Primary Education Institutions of Tandil, Practices between the Irregular Situation Paradigm and the Promotion and Protection of Children's Rights Paradigm

*Marcela Leivas**

Resumen

En este artículo se presenta una síntesis del informe de investigación realizado para la acreditación de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la FCH – UNCPBA en el año 2010. Se analiza el vínculo de la infancia con las escuelas de educación primaria de la provincia de Buenos Aires. Se trabaja sobre la hipótesis de que en dicho vínculo se entrecruzan y/o conviven los paradigmas denominados “Situación Irregular” y “Promoción y Protección de Derechos”. Las preguntas que guían el proceso de investigación interrogan sobre la convivencia de estos paradigmas con las prácticas de los agentes institucionales, y cuáles son las mediaciones que impiden la plena vigencia del segundo paradigma.

Para responder estos cuestionamientos se realizó un trabajo exploratorio sobre las políticas de infancia. La exploración consistió en la realización de entrevistas semi-estructuradas a funcionarios/trabajadores del ámbito nacional y provincial responsables de implementar la nueva Ley de Infancia y Adolescencia. Para luego realizar un trabajo de campo del cual se extrajeron datos que fueron analizados cualitativamente a través de un proceso de codificación.

Se definió como unidad de análisis los informes que diferentes instituciones de educación Primaria de la ciudad de Tandil realizan sobre “algunos” niños para ser presentados en la UTO – SLPPDN en los que se explicitan las miradas y prácticas referidas a la infancia.

Palabras Clave: Escuelas; Infancia; Paradigmas; Convivencia Paradigmática; Prácticas.

Abstract

In this article we present a summary of the research report submitted in 2010 for the accreditation of the Bachelor of Science in Education at FCH-UNICEN.

We analyze the link between *Childhood* and primary education schools in the province of Buenos Aires. The hypothesis states that within this link there is the coexistence of the “Irregular Situation” and “Rights Promotion and Protection” paradims. The questions guiding the research process wonder about the intersection of these paradigms with the practices of institutional actors, and also about the elements that prevent the full implementation of the second paradigm.

To answer these questions we conducted an exploratory work on Childhood polices, based on semi – structured interviews with officials/workers of the federal and provincial administrations who are responsible for the implementation of the new Childhood and Adolescence Law. We also conducted a field work and the data obtained was qualitatively analyzed through a coding process.

As analysis unit, we defined the reports on “some” children submitted by various Primary Education institutions of Tandil to the UTO – SLPPDN in which perspectives and practices on Chidhood are presented.

Key words: Schools; Children; Paradigm; Paradigmatic Living; Practices.

* Licenciada en Ciencias de la Educación. PROIEPS – FCH - UNICEN.
E-mail:marcelaleivas81@gmail.com

Sobre el tema de estudio: paradigmas de la infancia y sistema educativo

Dos grandes etapas de reformas jurídicas han afectado el derecho de la infancia y adolescencia en Latinoamérica, una "primera etapa, de 1919 a 1939 que introduce la especificidad del derecho de menores y crea un nuevo tipo de institucionalidad: la justicia de menores y, una segunda etapa, que comienza a partir de 1990 y continúa abierta" (Daroqui y Guemureman, 2001: 19).

Provenientes de paradigmas opuestos, la primera etapa de reformas inaugura la doctrina de la Situación Irregular, y la segunda etapa el paradigma de la Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente.

En el caso de la Argentina la primera etapa se corresponde con la sanción de la Ley 10.903/19 del Patronato de Menores¹. Ley que fragmenta a las políticas de infancia. Da origen al andamiaje institucional por donde circulará sólo la infancia en "peligro moral"² o en "conflicto con la Ley Penal", mientras que la infancia "normal" transitará por un circuito paralelo hegemonizado por el sistema de educación público, gratuito y laico según la Ley 1420.

Así la estrategia de gobernabilidad del Estado en materia de políticas públicas para la infancia y adolescencia será consolidar estos dos dispositivos institucionales de tránsito: 1) el Patronato de Menores³ para niños en peligro o peligrosos, en situación irregular y 2) la escuela pública para los niños sin peligro moral, físico o psíquico. Dispositivos que fragmentarán el reconocimiento político de la población infantil, llamando a unos "niños" y a otros "menores".

Se plantea que las posibilidades de que un niño circule por un circuito o por otro guarda relación directa con las condiciones socioeconómicas que determinan su existencia. Desde este punto de vista la intervención de un juez por existencia de "peligro ético o moral" podría calificarse como judicialización de las situaciones de pobreza. Pues, encubre las relaciones conflictivas que suponen la existencia de una sociedad dividida y que gracias a la intervención del Estado deviene en una relación violencia legítima (Bourdieu y Passeron, 1996)

"[...] la minoridad refleja la estructura clasista de la sociedad de tal modo que la figura remite a la actualización de campos interpreta-

tivos diferentes, antagónicos, las conductas de los pobres están sujetadas por la justicia, y la de los niños por las miradas terapéuticas” (Costa y Gagliano, 2000: 87).

Ya entrada la mitad del siglo XX el paradigma de la Situación Irregular (en adelante SI) entra en crisis, iniciándose la segunda etapa de reformas jurídicas. En la década del ´80 se instalan en el campo internacional instrumentos jurídicos que contienen consideraciones sustancialmente diferentes sobre la infancia. El cuerpo normativo que inaugura estos instrumentos jurídicos son: el Pacto de San José de Costa Rica, con la Ley 23.054, las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil (Reglas de Beijing de 1985), las Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para los Jóvenes Privados de la Libertad (Reglas de RIAD 1990)¹ y las Directrices de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia Juvenil, conocidas como las directrices de RIAD de 1990.

Así en la década del 90´ hace irrupción en Argentina el paradigma de la Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente (en adelante PPIDNyA), correspondiente al segundo período de reformas jurídicas. A nivel nacional, el “broche de oro” para la legitimación del PPIDNyA fue la incorporación de la Convención de Internacional de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente a la Constitución de la Nación Argentina (Artículo 75 inciso 22), a partir de la Reforma Constitucional de 1994.

“El paradigma de protección integral hace trastabillar la hegemonía del Patronato. Inicialmente, de manera simbólica, fue la Convención sobre los Derechos del Niño con su ratificación en 1990, luego fue su incorporación a la Constitución Nacional en 1994, la que consolidó la lucha entre paradigmas ya disparada algunos años atrás” (Daroqui y Guemureman.,2001:p.12).

A partir de 1995, en nuestro país se sancionan tres leyes que se desprenden del Artículo 75 inciso 22 de la Constitución Nacional: la Ley del Niño y el Adolescente Nro. 6.354/95 de la Provincia de Mendoza, la Ley de Protección Integral de la Niñez, la Adolescencia y la Familia Nro. 4347/97 de la Provincia de Chubut, y la Ley de Promoción y Protección de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente 13.298 del 2005 correspondiente a la Provincia de Buenos Aires.

Esta última propone alterar la distribución y el peso relativo de las formas de gobierno político de la infancia: el rol del Juez, la patria potestad etc., apostando principalmente a la democratización de las decisiones que refieren a la definición, evaluación, e implementación de las políticas públicas para la infancia y adolescencia⁴.

La Ley proyecta la construcción de dos sistemas: uno que afecta a la totalidad de la población infantil de la provincia, que es el Sistema de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño y Adolescente (en adelante SPPIDN) del cual forman parte todas las instituciones públicas y privadas que trabajan con y para la infancia (según Art. 14° de la Ley); y el segundo es el Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil (según decreto provincial n° 151 del 2007), que afecta a la infancia en conflicto con la ley penal y del cual se desprende un debate específico entre quienes proponen un proceso legal garantista, subordinado al debido proceso, y los que sostienen una concepción coherente con el patronato y proponen un proceso legal paternalista.

En este trabajo nos focalizaremos en problematizar el SPPIDN, que es donde el sistema educativo se vuelve protagonista. Tomaremos para ello el análisis del concepto jurídico de corresponsabilidad⁵, una guía de las prácticas que deberá sustituir la tradicional de derivación de “casos” entre instituciones por aquellas que promuevan, protejan y restituyan derechos en forma integral.

Así el sistema educativo será un actor central estratégico en la construcción de la identidad política-pedagógica que el Estado propone para la infancia. Pues, es la única institución del Estado Argentino que contiene a la infancia sin ningún tipo de discriminación, por él circulan todos los niños/as del país, y es su obligación hacerlo hasta culminar la educación secundaria⁶. El resto de los dispositivos para la infancia y adolescencia promovidos por el Estado son “programas” de carácter provincial o municipal, pensados específicamente para poblaciones determinadas, donde ni siquiera los trabajadores están reconocidos como tales, pues sus condiciones laborales son lo menos precarias.

En tanto espacio de disputa, las escuelas han sido atravesadas por lógicas estigmatizadoras de la infancia, las políticas focalizadas (Duschatzky, 2000), la

hegemonía del discurso biologicista que justifica la desigualdad educativa y la exclusión social a partir de diagnosticar un déficit de aptitud individual o en carencia familiar (Llomovate y Kaplan, 2005), son un ejemplo.

Así puede pensarse que las prácticas de los agentes educativos durante la vigencia del paradigma de la SI acompañó la fragmentación de la infancia y adolescencia entre “menores” y “niños”. Por lo tanto, el hecho de que se hayan sancionado leyes educativas coherentes con el PPIDNyA (Ley de Educación Nacional, Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires) no implica, necesariamente, la transformación de las prácticas de los agentes escolares.

En este sentido algunos autores plantean la existencia de una convivencia paradigmática (García Méndez y Bianchi, 1991; Daroqui y Guemureman, 2001, Beloff, 1999 y otros), que se manifiesta en las esferas legislativas, pero que también pueden manifestarse en las prácticas de los agentes educativos.

Este planteo sugiere la siguiente pregunta ¿existe realmente una convivencia de paradigmas en la práctica escolar? ¿Cuáles son las mediaciones que impiden la plena vigencia del paradigma de la PPIDNyA, específicamente en las prácticas de los agentes educativos?

Inicio de un proceso de investigación. La elaboración de un proyecto flexible

El proyecto de tesis fue un proyecto flexible en donde se articuló coherentemente el tema de estudio: las políticas públicas sobre la infancia y adolescencia, y su relación con el sistema educativo; el problema a indagar: la configuración de fuerzas en el campo de la infancia en un momento de transición paradigmática (del paradigma del Patronato al de la Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño), más específicamente, las prácticas de los agentes del sistema educativo y su coherencia con dichos paradigmas; la elección de herramientas teóricas, tales como: Teoría de la Práctica de Bourdieu y Passeron, Teoría de la Hegemonía en Gramsci, y la relación entre Hegemonía y Sistema Educativo que proponen Puiggrós y Carli⁷; y la metodología de investigación proveniente de la perspectiva cualitativa⁸.

Acercamiento progresivo al problema de investigación

Una vez realizado el proyecto, se decidió hacer entrevistas semiestructuradas para explorar los discursos, las interpretaciones y las evaluaciones de funcionarias y trabajadoras que estuvieron y/o están a cargo de la implementación de la Ley 13.298 en sus dos jurisdicciones municipal y provincial. Se entrevistó a la Secretaria de Programas Convivenciales de la Subsecretaría de PPIDNyA de la Provincia de Buenos Aires, a la Coordinadora del Sistema de Responsabilidad Penal Juvenil en la Ciudad de Tandil, a la Coordinadora del Servicio Zonal de PPIDN de dicha ciudad, y al equipo de trabajo del Servicio Local de PPIDN.

Luego, se optó por realizar un trabajo de campo. Para ello se eligió como escenario la Unidad Técnico Operativa del SPyPDN⁹ de la ciudad de Tandil. Dicha institución es uno de los órganos descentralizados a nivel local del SPPDN¹⁰. Este trabajo de campo se extendió durante cuatro (4) meses, período en el cual se construyeron herramientas para la recolección y sistematización de los datos.

Con el objetivo de describir¹¹ las tensiones entre la letra de la Ley y su implementación desde una perspectiva fenomenológica¹², se indagó respecto de las prácticas de los agentes de las instituciones educativas. Para ello, la fuente principal de análisis fueron los informes que instituciones de educación primaria de Tandil realizan sobre “algunos” niños/as, para ser presentados a la Unidad Técnico Operativa (en adelante UTO). Esta fuente fue sometida a un proceso de codificación (Taylor S. J. y Bodgan R, 1984).

De los informes se prestó especial atención a identificar cómo las escuelas caracterizaban a la población infantil, para dilucidar si esta caracterización era coherente con el paradigma de la SI o con el paradigma de la PPIDN, o si era un híbrido donde convivían el reconocimiento de la infancia como “sujeto de derecho” y como “menor”.

¿De qué nos hablan los informes de las escuelas de educación primaria? ¿Hablan de niños/as o de menores?

A continuación se presenta la interpretación de la fuente: *Informes de las EPB*. Para ello, en un primer lugar se plantea cómo presenta la escuela las situaciones de amenaza/vulneración de derechos, en un segundo lugar cómo se re-significa la figura del niño/a en la institución, y en un tercer lugar cuáles son las estrategias que las escuelas utilizan para intervenir frente a las situaciones de amenaza/vulneración de derechos.

¿Cómo presenta la escuela las situaciones de amenaza y/o vulneración de derechos?

En general son los niños/as quienes hablan sobre sus experiencias de vulneración de los derechos, por ejemplo: "...nuevamente comentó que había comido el día anterior solo un plato de papas fritas...", o "Se queja de mucho dolor de cabeza y cuerpo (...) según él iban a venir convulsiones porque no había tomado la pastilla rosa".

Estas voces de los niños/as es considerada por la escuela luego de haberse desarrollado una experiencia de malestar en el niño y haberse agudizado la problemática, hasta llegar al punto donde él mismo la plantea.

Por otro lado cuando la escuela identifica una situación de amenaza/vulneración de derechos, esta situación sólo considera la relación del niño/a con su familia: "... situación de vulneración de derechos como infantes por situación abandonica y de promiscuidad..." o "...situación de índole familiar repercute negativamente en el desarrollo de los niños y en su desempeño escolar". No se identifican en las referencias percepciones de un sujeto con derechos más allá de su relación familiar.

En cuanto a los procedimientos a partir de los cuales las escuelas detectan la situación de amenaza/vulneración, hemos identificado la observación: "Se observa un estado general de abandono de su aspecto personal."; comentarios "... Según vecinos los chicos se drogan de diferente manera (con miedo de manifestarlo abiertamente) aspirando, con alcohol, energizantes, con medicación u otros", "...nuevamente comentó que había comido el día anterior

solo un plato de papas fritas..."; y las conversaciones: *"La mamá en conversación con la docente de tercer año manifiesta que las niñas sufrieron abuso..."*. Así la situación del niño se reconstruye a partir de prácticas superficiales como los comentarios, conversaciones y la observación.

En síntesis, el no reconocimiento que la escuela realiza de las situaciones de amenaza/vulneración de derechos invisibiliza dicha condición, oculta la complejidad que atraviesa a la infancia, y este proceso en sí mismo parece dar cuenta de un ejercicio de amenaza/vulneración por parte de las propias escuelas.

¿Cómo se re-significa la figura del niño/a en la institución?

Según el análisis, las escuelas re-significan al niño/a y su situación como una *"situación escolar"*. Para fundamentar esta afirmación e buscó identificar cuáles serían los indicadores que caracterizarían dicha *"situación escolar"*, de lo cual resultaron cuatro: la asistencia, la conducta, el desempeño pedagógico, y las actitudes de niños ó niñas.

1. La **asistencia** parece ser considerada en dos sentidos:

1) En tanto presencia física del niño en la institución: *"Este año de 108 días, concurrió 46 clases..."*; *"Está viniendo regularmente a clase"*; *"El año anterior tuvo ausentismo reiterado"*.

2) Como justificación para indicar la capacidad del niño/a para cumplir con "otro" requerimiento institucional, por ejemplo: el aprendizaje, *"...su asistencia no permite una continuidad en los aprendizajes..."* los problemas de convivencia, *"Principal problemática: inasistencias que incide en la convivencia"* la repitencia, *"...repite por inasistencia..."* la evaluación, *"...El alumno tiene inasistencias, motivo por el cual no se lo puede evaluar"*.

La asistencia se vuelve un criterio fundamental para construir la relación del niño con la institución. La presencia física del niño/a le permite a la escuela observarlo y evaluarlo, para así poder "ubicarlo" institucionalmente. Ahora bien, es un criterio cuyo único responsable es el niño/a.

2. La **conducta** aparece como una dimensión fundamental en la presentación de la relación del niño/a con la *"situación escolar"*. Son numerosas las expresiones donde aparece este indicador, desde ya que todas hacen

referencia al niño/a, pues es su "conducta" lo que se evalúa: *"Situación Escolar: dificultades en la autorregulación de su conducta, compulsión física hacia sí mismo"* *"Diagnóstico: trastorno de conducta impulsiva a nivel grupal escolar"*.

Parece que las evaluaciones de la conducta del niño/a se realizan desde la observación, desde una percepción inmediata de la acción del niño/a, desde criterios de "normalidad" donde se establece que los niños/as no deben ser "regulados", "controlados", etc. Finalmente se identificó cierta relación causal entre el comportamiento del niño/a y la existencia de situaciones de conflicto institucional.

3. El **desempeño pedagógico** del niño posee referencias múltiples y diversas, por ello han sido ordenadas en función de tres núcleos temáticos: el aprendizaje, el interés del niño, y la evaluación.

En relación al aprendizaje se han hallado referencias que sostienen la existencia o no del aprendizaje a partir de considerar la imagen institucionalizada del niño/a, por ejemplo la asistencia: *"...su asistencia no permite una continuidad en los aprendizajes..."*. Sus vínculos: *"Tiene problemas vinculares, que dificultan la lectoescritura."* Su higiene: *"No tiene hábitos de higiene, no favorece su aprendizaje..."*. Por otro lado, aparecen ciertas condiciones necesarias para que el niño/a aprenda: *"...ritmo de aprendizaje acorde con su desarrollo..."* *"...apoyo y la contención constante para responder satisfactoriamente."*

En otros pasajes parece que aprendizaje dependiera exclusivamente de los niños/as, pues aparecen referencias sobre las limitaciones propias del niño/a para aprender: *"...dificultades en mantener la atención"*, *"le cuesta interpretar consignas..."*.

En algunos casos aparece que los niños/as son considerados sujetos sociales, pues la definición sobre el aprendizaje se aleja de la exclusiva responsabilidad del niño/a y se ubica en relación con lo social *"...su situación repercute en el desempeño escolar de los niños y en los demás ámbitos de pertenencia"*.

El desempeño pedagógico también aparecen asociado a referencias sobre el interés del niño/a, al respecto es llamativo que las actividades a las que

se vincula el aprendizaje no son las tradicionales, sino que refieren al movimiento del cuerpo: "*Se sumó a un esquema gimnástico donde se mostró su esmero y entusiasmo*" y al uso libre de la creatividad "*En el área de artística ha mostrado interés y participación*".

En cuanto a qué se evalúa para identificar la existencia de logros pedagógicos encontramos expresiones del tipo: "*Alcances de objetivos mínimos*", "*Alcances de indicadores propuestos*". Al respecto parece que el concepto de *evaluación* queda circunscrito al "alcance" de indicadores pre – establecidos, pues se considera que el niño/a "*No logró*", "*Satisfactorio*", "*Cumple*", "*No pudo cumplir los límites claros en su condición de alumno*". Los resultados de las evaluaciones suponen una evaluación de la generalidad, lo cual podría indicar la falta de herramientas por parte de los agentes educativos para evaluar a los niños/as.

4. Las actitudes¹³ de los niños/as se refieren a valoraciones de manifestaciones del niño/a dentro de la institución, y que se podrían diferenciar entre actitudes positivas y negativas.

Las positivas refieren al respeto: "*Es una nena buena, respetuosa, que siempre necesita el amor y la palabra de aliento del docente...*"; la participación: "*alegre y participativa*"; el compañerismo: "*buena compañera*"; la tranquilidad, "*está muy tranquilo, con buena predisposición, es buen compañero*", docilidad: "*dócil y algo sumisa.*"; sensibilidad "*El niño tiene solidaridad y sensibilidad*", esfuerzo y constancia: "*actitudes y valores: esfuerzo y constancia por superarse...*", la interacción social normal: "*sociabilidad con sus pares, ha ido mejorando hasta alcanzar cierto grado de normalidad...*".

Las negativas se articulan alrededor de valores como no tolerar: "*...no tolera el fracaso...*"; la indiferencia: "*se muestra indiferente ante cualquier límite o estímulo*" ser bruto: "*comparte juegos pero es muy bruto*" la timidez: "*...niña es tímida*" sin interés: "*(tiene) Muy poco interés...*" ser agresivo: "*comportamiento agresivo hacia los docentes, compañeros y él mismo*".

¿Cuáles son las estrategias que las escuelas utilizan para intervenir frente a las situaciones de amenaza/vulneración de derechos?

Al avanzar con el análisis de los datos, va quedando claro que las problemáticas que las escuelas informan muchas veces son problemáticas donde se considera como víctima a la misma institución y no a los niños/as. Esto se vuelve aún más evidente cuando empezamos a indagar sobre qué estrategias las escuelas llevan a cabo para resolver la situación.

1. Una de las estrategias consiste en aislar a los niños/as "colocándolos" en un lugar diferente al previsto institucionalmente para ellos. Al respecto encontramos referencias del tipo: "*trabaja en el EOE (gabinete / dirección)*", "*acuerda actividades fuera del grupo*", "*traslado a escuela más cercana*", "*niegan a trasladarlo en el colectivo escolar*", "*no concurra a recreos*", "*...para obtener medidas y abordar la concurrencia del alumno al turno tarde*". Estas opciones proponen una práctica de estigmatización y fragmentación.

Aunque también se identifican prácticas que proponen algún tipo de "integración" de los niños/as la escuela, por ejemplo generar proyectos o planes de trabajo: "*Proyecto de adecuación curricular*", "*Proyecto de sobre-edad*", "*...Integración con Escuela de Educación Especial*", "*Plan de trabajo con horario reducido*", "*Proyecto de promoción diferida*". En general estos proyectos o planes de trabajo suponen la habilitación de mayor flexibilidad en los requisitos establecidos para la escolaridad del niño/a, pero recortando el tiempo que el niño pasa dentro de la institución.

2. Por otro lado, se identifican estrategias que buscan resolver la situación conflictiva atendiendo a la salud psíquica¹⁴ del niño/a, por ejemplo aquellas que proponen derivaciones, "*deriva a psicólogo y neurólogo*", recomendaciones de llevar adelante un tratamiento psicológico: "*se comprometió (la abuela) a llevarlo a tratamiento psicológico...*"; tratamiento fármaco, "*...fundamentamos la necesidad de tratamiento psicológico y fármaco*".

El profesional médico es consultado y hasta decide derivaciones, "*acercamiento a consultorio de psiquiatra*", "*Dr. decide derivación psiquiátrica*".

Estas referencias dan cuenta de la legitimidad del profesional psicólogo o psiquiatra como persona capaz de resolver las problemáticas.

Las finalidades de estas propuestas son, "... *mejorar su rendimiento escolar...*", "...*como condición para asistir a la escuela (por él y por sus compañeros)*".

3. Otra estrategia es la de colocar a la familia como responsable de la situación, pues la escuela no se percibe como responsable de la situación del niño/a, si no que esta responsabilidad queda en la esfera de lo privado: la familia, quedando allí también la posibilidad de construir una solución a dicha situación: "*La madre mediante esta acción vulnera el derecho a la salud de su hijo poniendo en riesgo la escolaridad del mismo.*", o "... *la situación de vulneración de derechos como infantes por situación abandonica y de promiscuidad...*".

Por otro lado, aparecen numerosas referencias que dan entidad a una llamada "*situación familiar*". Al analizar los fundamentos que justifican la existencia de una "*situación familiar*", vemos que ellas presentan datos sobre la "forma" de vida de la familia: "*La Sra. se encuentra en pareja y la misma, tiene un hijo de 18 años...*", "*Su madre vive en Villa Aguirre, convive con su hija de 22 años, la cual, está embarazada*". No se consideran aquí las condiciones sociales, económicas o culturales de las familias, sino simplemente se atiende a lo observable.

Parece que las escuelas no reconocen a las familias como actores que tengan propuestas legítimas para la construcción de estrategias de restitución de derechos. O sea tienen que solucionar el problema, pero no como ellos quieran, sino como la escuela lo recomiende: "*La mamá no hace nada para mejorar la situación de su hija...*", "*la mamá decide no medicarlo más.*", "*si bien en ocasiones ha accedido a concurrir a la institución, (la madre) no logra comprometerse realmente y brindarle a su hijo la contención y cuidados adecuados.*", "*la familia no obedece al psiquiatra*".

También aparecen referencias donde la escuela aconseja a la familia "... *(madre) sería lo mejor, me harían un favor (que lo denuncien)...*", "... *(el niño deberá) recibir tratamiento con Ritalina.*". En casos donde la familia no acepta lo

que la escuela propone, se han hallado expresiones del tipo: *"la escuela intenta revertir su postura (de la madre)."*

Claramente se perciben diferentes significados sobre "lo que debe ser" para la familia y "lo que debe ser" para la escuela.

Por otro lado se hallaron expresiones en donde las familias presentan sus "límites" para realizar lo que la escuela pretende que se realice, por ejemplo: *"la señora expresa que no puede obligarlos a ir a la escuela."*, *"... la pareja de la mamá plantea que le resulta difícil establecer límites con los dos hijos varones de su pareja"*, *"...expresaba que no podía manejar a Nicolás"*. Son notables los casos en donde la familia se niega a llevar adelante un tratamiento psiquiátrico: *"(la madre) se preocupa por la medicación de su hijo argumentando que le da sueño, que lo atonta, que ha bajado de peso, que no se le realizaron estudios previos, entre otras cuestiones."*, *"...la mamá decide no medicarlo más"*.

En los informes se registran acercamientos entre las instituciones y las familias. Hallamos tres tipos de acercamientos: 1. Aquellos propuestos por las escuelas: *"visitas domiciliarias"*, *"citaciones"*, *"entrevistas"*, *"reuniones"*, *"comunicados"* 2. De la familia hacia la escuela: *"madre visita a la escuela"* y 3. De ambas partes: *"encuentro"* y *"diálogo"*.

Hay datos que dan cuenta de cómo se acercan las familias a las escuelas, de cómo se comportan: *"...(la madre) se presenta manifestando mucha agresividad"* *"ante estas acusaciones la madre responde con extrema violencia..."*. Algunos de estos datos describen a la familia como una amenaza para la escuela y para el niño/a.

Las finalidades son generales: *"...para informarle del desempeño del alumno..."*, *"...para intentar reflexionar sobre el comportamiento de su hijo..."*, *"...con motivo de lograr acercarse a la familia..."*. Las mismas suponen reflexión, socialización de información, diálogo, etc.

En cuanto a las consecuencias de estos acercamientos, se registraron sólo dos casos en donde se explicita la construcción de acuerdos: 1. En relación a atención médica *"se acuerda consulta al psicólogo"*. 2. La construcción de proyecto para la continuidad del niño en la escuela: *"proyecto pedagógico que*

permita dar continuidad a la asistencia". Los acuerdos son abstractos, es decir sin incidencia en la práctica. No se acuerda un plan de acción, sino solamente una "lectura" de la situación.

4. La corresponsabilidad es otra estrategia recurrente. Aunque esta reconstrucción permite dar cuenta de la existencia de prácticas coherentes con el paradigma de la SI, éstas conviven con lógicas provenientes del paradigma de la PPIDNyA.

Según los registros, las escuelas entablan relaciones con diversas instituciones: municipales, centros comunitario, hospital, centro de salud, Área de Integración Familiar, Área de Asistencia Familiar, y Centro de Atención Primaria de la Salud; provinciales, Programa Callejeadas, Servicio Zonal, y Tribunal de Menores; y nacionales, como el Ministerio de Desarrollo Social de Nación, a través del Centro de Integración Comunitaria.

En su mayoría son las escuelas las que proponen un acercamiento, *"solicitando información", "tomando contacto", "solicitando intervención"* y *"asesoramiento"*, o pidiendo información: *"elevación de información de las IE hacia el municipio"*.

En el caso de la UTO son relevantes la cantidad de referencias que solicitan derivación o intervención al Servicio: *"pedido de derivación"* o *"pedido de intervención"*.

En la práctica se han generado espacios de encuentro entre la UTO y las escuelas: *"concurrimos al Servicio Local", "Citación del Servicio Local a las Escuelas"*, de los cuales resultan propuestas como: *"programación de entrevistas con familiares", "Servicio Local gestiona subsidio"*.

Pero al analizar las finalidades de estos encuentros se plantea *"...para solicitar una intervención que logre la continuidad del Alumno dentro del ámbito escolar."*, *"...para promover intervenciones conjuntas en pos de su resolución"*. Manifestando contradicciones entre lo que se hace y lo que se espera de lo que se hace.

Los pedidos de "derivar" o "intervenir" desligan a la institución de un proceso de corresponsabilidad, y colocan a la escuela en el lugar de "informar"

sobre la situación. Son numerosos los pedidos de "*informes de alumnos*", "*informes sociales*", "*informes pedagógicos/psicopedagógico*", "*informes familiares*", "*informes de seguimiento*", "*historias escolares*", reduciendo el problema al observable: el comportamiento del niño/a.

Encontramos cierta *convivencia paradigmática*, pero aclarando que el paradigma de la SI parece seguir siendo el paradigma de referencia, y el de la PPIDNyA no puede ser aún identificado como tal en las prácticas de articulación institucional. Existe una incoherencia entre el discurso "progresista" y las posibilidades de acción, se percibe una limitación de recursos¹⁵, una débil densidad de las relaciones, no se registra una planificación estratégica de acciones y se atienden a casos puntuales y emergentes.

En síntesis, las relaciones interinstitucionales no parecen ser previstas como una necesidad, sino más bien son una estrategia ante la inmediatez y emergencia que plantea la situación de amenaza/vulneración.

5. Finalmente otra estrategia es la dinámica institucional que se genera a partir de determinada situación conflictiva. Al analizar los datos percibimos que las dinámicas institucionales son construcciones unipersonales y no de construcción colectiva de proyectos institucionales.

Los actores institucionales protagonistas de estas dinámicas son los directivos en tanto realizan prácticas del tipo "*Dira. Conversa con choferes*", "*Dira. mantiene contactos*", "*observa*", "*descubre*", "*visita domiciliaria*", los Equipos de Orientación Escolar aparecen con una notable relevancia en la construcción de intervenciones y docentes con propuestas que limitan la intervención de otros "*docente prohíbe a la maestra recuperadora dar dulces...*", "*indica qué trabajar*".

Se percibe que para la escuela es muy importante la construcción de registros de intervenciones. La importancia de los registros es coherente con el rol de informador que se mencionaba anteriormente. Dichos registros son denominados como "*apertura de legajo*", "*acta*" o "*informe*".

En cuanto a las propuestas de las instituciones para trabajar hacia dentro hay elementos que dan cuenta de una intervención parcializada sobre el niño. Aparece el trabajo en el aula de contenidos curriculares "*...trabajar sobre la*

motricidad para su manuscrita”, “...actividades en relación con la vida cotidiana”; de la comunicación, “valorizar el diálogo”, “estrategias de comunicación y expresión”; trabajo en el aula con la intervención de una maestra especial “...y una posible maestra integradora (quincenalmente 1 hora)”, “concurrancia de R será apoyada por maestra integradora de TE...”; y finalmente la consulta médica, “...llevarlo a consulta junto con la OE o la maestra...”. Quedan fuera su conformación como sujeto autónomo, sus derechos, etc.

Por otro lado, las instituciones evalúan las acciones que han llevado adelante, algunas son consideradas funcionales al logro de sus objetivos y otras fueron evaluadas como disfuncionales a dichos objetivos.

Las evaluaciones funcionales suponen un cambio “...luego de un tiempo: cambio positivo.”; centrar la atención “...(La FO) podía centrar, luego de los desbordes, la atención”; tratamiento oportuno: “el tema anterior como el de la organización familiar han sido tratados oportunamente en otras entrevistas con la mamá de los niños, buena integración, “Obtuvimos buena respuesta de integración grupal”. Y buen acompañamiento: “...muy buen acompañamiento desde el Hogar Convivencial”.

Las referencias halladas como disfuncionales fueron la no concurrencia de los padres y de los alumnos a las citas, “no así el papá: no ha concurrido a pesar de haber acordado días y horarios.”, “comienzo a enviarla al Gabinete pero solo ha asistido a veces en este primer trimestre y no se ven resultados, ni siquiera cambios.”; la imposibilidad de diálogo con la familia y con el niño, “...lo que hace imposible el dialogo...””, “...con quien no podemos comunicarnos (con el padre)...” el no respeto por parte del niño/a o su familia a lo acordado: “pese a escuela como fue acordado con el SL”, “la escuela se encargaría de darle el almuerzo (él no almuerza en el comedor)”, “...para ofrecer beca Volver a la Escuela, la madre no presenta documentación”; no generar cambios en el niño o en la familia: “...pero sólo producen cambios momentáneos que no logran continuidad.” “que no han logrado revertir su comportamiento.”, “no habiendo logrado revertir la situación de índole familiar que repercute en los niños.”

También se reconocen límites institucionales por ejemplo la imposibilidad de evaluar lo que sucede: "*como docente no puedo evaluar la dimensión de estas afirmaciones*"; y de trabajar por las faltas de condiciones necesarias: "*...en estas condiciones de trabajo en el aula es "imposible"...", "...trabajar con él en el EOE, como en el aula resulta difícil..."*, y falta de control "*...(las situaciones) no se pueden controlar.*"

En algunos casos hay una gran distancia entre la acción y la respuesta que se espera de ella: "*Comienzo a enviarla al Gabinete pero sólo ha asistido a veces en este primer trimestre y no se ven resultados, ni siquiera cambios*". Pensar que en el Gabinete se producen los cambios es depositar demasiada expectativa en una intervención parcial y aislada. Además de falta de percepción en las consecuencias de las acciones, las evaluaciones dan cuenta de un ejercicio de observación superficial.

Es notable y coherente con el desarrollo analítico la preponderancia de referencias que colocan a la familia y al niño/a como responsables de los malos resultados, y el hecho de evaluar como negativo cuando agentes externos a las escuelas no están de acuerdo con las reglas de juego que ellas plantean.

Conclusiones

Frente a los anteriores hallazgos se concluye que detrás de las prácticas de los agentes institucionales existen determinados intereses, estrategias y expectativas.

Entre ellos perpetuar la producción y reproducción de determinadas relaciones sociales (Gramsci, 1981; Bourdieu y Passeron, 1977), relaciones que interpelan institucionalmente al niño/a en tanto alumnos/as, a sus familias en tanto responsables de las situaciones de amenaza/vulneración de derechos, y a los trabajadores de la educación en tanto agentes reproductores de lógicas coherentes con el Patronato.

La construcción de estas relaciones son el marco político que sostiene a las prácticas pedagógicas a través de las cuales las escuelas articulan a la población con el Sistema de Hegemonía (Gramsci, 1987, Puiggrós, A. 1980).

Sistema en donde se disputan las miradas sobre la infancia (Llomovate y Kaplan, 2005) pues encontramos discursos contrapuestos, algunos referidos al patronato, y otros a la promoción y protección integral de derechos.

Por otro lado subyace a las prácticas el interés de de perpetuar la producción y reproducción de sus condiciones de existencia. Del análisis se induce que las escuelas tienen la suficiente autonomía relativa como para actuar ante una crisis resguardando sus condiciones de existencia (Bourdieu y Passeron, 1977), un ejemplo de ello es que sus prácticas pueden permanecer y conservarse tal como se manifestaban en el marco del patronato aún cuando el debate sobre la población infantil haya avanzado en colocar como legítimo al paradigma de la PPIDNyA.

Se entiende que estos intereses han sido históricamente vencedores de las disputas que se han desarrollado en el espacio escolar, consolidándose y perpetuándose hasta convertirse en condiciones que caracterizan estructuralmente a las escuelas. Decimos estructurales, porque percibimos que repercuten hasta tal punto en las prácticas de los agentes institucionales, que ser coherente con estos intereses termina siendo una "necesidad" de la práctica. En este sentido la cotidianeidad escolar integra la particularidad diferencial, pero reprime (consciente o inconscientemente) aquellos elementos que son percibidos como antagonismo (Puiggrós, 1980).

Aunque mucho más sutil, se reconoce la existencia de otro interés: la necesidad de modificar las condiciones laborales de los agentes institucionales. En más de una oportunidad se identifica la existencia de limitaciones institucionales, manifestando cierta conciencia de precariedad laboral, de imposibilidad material para cumplir con la finalidad de "*garantizar una educación integral que forme ciudadanos desarrollando todas las dimensiones de la persona*" (Ley 13.688, Art. 16), entre otros.

Las situaciones de amenaza/vulneración de derechos de la infancia suponen para las escuelas un conflicto, un antagonismo, y frente a él se oponen estrategias que desestructuran y resignifican dicho conflicto para devolverlos a la realidad como un problema fragmentado y ajeno a las instituciones (Puiggrós,

1980). Este hecho configura una racionalidad de prácticas cercanas al paradigma de la SI.

En síntesis, hay cuatro mecanismos a partir de los cuales las Escuelas materializan este proceso de desestructuración y resignificación de las situaciones de amenazas/vulneración de derechos:

1. Se reduce la infancia a "normas" institucionales predefinidas, esto es, la institución parece caracterizar a los niños/as, teniendo como referencia una imagen previa de Alumno, configurada a partir de su conducta, asistencia, desempeño pedagógico y actitudes.

Este mecanismo de institucionalizar a la infancia, fragmenta la realidad a partir del trabajo pedagógico (Bourdieu y Passeron, 1996), logrando que los niños/as, por lo menos dentro de la Escuela, se identifiquen con una parcialidad de la realidad social que los determinan, específicamente, con su imagen de Alumnos. Si pensamos desde la noción de habitus (Bourdieu, op.cit.), específicamente desde proceso de internalización de la práctica podríamos decir que los niños/as y sus familias internalizan una concepción de sí mismos como sujetos responsables de su situación, y como sujetos incapaces de interpelar a las escuelas.

Políticamente, la escuela sería un espacio social (Bourdieu, 1990) donde se configurarían sujetos incapaces de re-conocerse como determinados por la totalidad social, y en este sentido sí re-conocerse como sujetos parciales, institucionalizados, responsables de la situación que atraviesan (Puiggrós, 1980; Gramsci, 1967). Así, el trabajo pedagógico está fortaleciendo un sistema de hegemonía que no representa los intereses de los niños/as, las familias o de los trabajadores de la educación, en tanto sujetos sociales marginados dentro del sistema social, sino que representa los intereses de los grupos dominantes para quienes es fundamental sostener mecanismos de individualización de las problemáticas sociales.

Este proceso de volver protagonistas de la vulneración a los propios sectores vulnerados, es un proceso de Violencia Simbólica (Bourdieu y Passeron,

1996) funcional a desligar a las escuelas de sus responsabilidades como agentes del Sistema de Promoción y Protección de los Derechos del Niño/a.

2. Otro mecanismo es la psiquiatralización de las problemáticas sociales, donde la salud no sería considerada un derecho, sino lo contrario, un ejercicio coercitivo sobre el niño/a, cuya finalidad es "adaptarlo" a los cánones institucionales.

La psicologización de los niños/as con derechos amenazados/vulnerados profundiza la fragmentación de la infancia, y legitima una práctica coherente con el paradigma de la SI. En este sentido es notable cómo los diagnósticos presentados en los informes tipifican patologías psicológicas o psiquiátricas, pero nunca problemáticas de amenaza/vulneración. Si entendemos que la denominación de una patología, es una disputa, pues: "los signos son riquezas destinados a ser obedecidos, cuya intensión performativa le hace entender al otro que tiene una propiedad diferencial" (Carli, 2002).

3. Por otro lado, estos procesos de individualización se sostienen con el uso de dispositivos de evaluación con poca capacidad analítica. Las escuelas, para dar cuenta de las situaciones de amenaza/vulneración de derechos hacen uso de procedimientos superficiales, tales como la observación asistemática sin fundamento en la teoría o la percepción subjetiva de actores para conocer y diagnosticar la situación del niño/a.

La escasa capacidad analítica también se percibe cuando se presentan formulaciones incoherentes entre las acciones y lo que se espera de ellas, cuando las consecuencias de las acciones no son tenidas en cuenta o en aquellas referencias donde los acuerdos que establecen las escuelas, las familias y otras instituciones del SPPIDNyA son abstractos y no suponen la materialización de estrategias capaces de sostenerse en el tiempo.

Esto impacta en la formación de la conciencia de los trabajadores de la educación, pues la internalización de estos criterios de análisis a través de la práctica supone la configuración de una conciencia profesional contradictoria (Gramsci, 1967). La falta de ejercicios reflexivos limita las posibilidades del desarrollo de la conciencia, pues se legitima como criterio de racionalidad de la

práctica a la inmediatez, la derivación, la individualización de procesos sociales y la moralización.

Esta estrategia acompaña la configuración de una práctica coherente con el paradigma de la SI donde la distinción que configura al niño/a y su familia los interpela desde la coerción.

4. Finalmente en lo que respecta a las experiencias de corresponsabilidad, y al acercamiento a instituciones y organizaciones que participan en la conformación del campo de las políticas públicas para la infancia y adolescencia, los hallazgos dan cuenta de acercamientos motivados, en la mayoría de los casos, por el interés de derivar la problemática, de solicitar una urgente intervención, o por el hecho de cumplir con la solicitud de elevar información, en pocas ocasiones el trabajo con otras instituciones registra relaciones interinstitucionales que buscan resolver lo inmediato y no la protección/restitución de derechos.

Como se planteaba anteriormente se identifican contradicciones entre el discurso y la acción, por un lado existe un discurso coherente con principios argumentales propios del paradigma de la PI, pero la práctica el discurso es más coherente con el paradigma de la SI. Así, aunque el PPIDN está presente en el discurso, y ello es un indicio del avance del paradigma dentro del campo de lucha, parece que el habitus internalizado por los agentes hace uso de su condición de transferible, duradero, y exhaustivo (Bourdieu y Passeron, 1996).

En síntesis se concluye que el lugar de las Unidades Educativas en el Sistema de Hegemonía consiste en construir una racionalidad que adecua consenso y coerción, que absorbe lo que en ella es simple particularidad diferencial (por ejemplo la práctica de un niño/a con derechos vulnerados pero con buen comportamiento, asistencia, afecto, "bueno", etc.), y reprime aquello que tiende transformarse en antagonismo (por ejemplo, la práctica de un niño con mala conducta, inasistencia, utilizando distintas estrategias) (Puiggrós, 1980).

La estrategia de desestructurar y resignificar las problemáticas de amenaza/vulneración es fundamental para sostener el sistema hegemónico que fragmenta a la infancia. Esta estrategia ha sido descrita detalladamente en este

trabajo, y en esto se fundamenta la conclusión sobre la existencia de una convivencia paradigmática (Daroqui y Guemureman, op.cit.; Bellof Mary, op.cit.), donde el PPIDNyA parece encontrarse mayormente en un momento discursivo, y el paradigma de la SI en la configuración de la práctica. El trabajo que hay por delante es el de materialización de dicho discurso, fundamentalmente partiendo de la desestructuración de la práctica configurada desde el patronato.

Recibido: 10/06/2014

Aceptado: 21/06/2014

Notas

¹ Para conocer sobre el debate parlamentario ver: Zapiola en Lionetti y Miguez (2005).

² Según Artículo 3 y 4 de la Ley 10.903: los padres perderán la patria potestad de sus hijos en casos de "cometer delitos, abandonar a los niños, colocarlos en peligro material y moral, ser delincuente profesional o peligroso, contraer nuevas nupcias, tener incapacidad mental, percibir sobre los niños extrema dureza, caso de ebriedad, inconducta, negligencia, comprometiesen la salud, seguridad o moralidad de sus hijos."

³ Para conocer el debate parlamentario que da origen a la Ley 1420, ver: Weimberg (1956).

⁴ La ley construye un dispositivo institucional que "obliga" a las diferentes instancias públicas y privadas a concertar, coordinar, articular o generar "acciones intersectoriales" en sus intervenciones con la población infantil. Dicho dispositivo se articula en tres niveles: 1) Central: de coordinación interministerial, Comisión Interministerial. 2) Regional: Servicios Zonales – Provinciales 3) Local: Servicios Locales – Municipales / Consejos Locales.

⁵ Según el artículo 21.3° del decreto 300, la corresponsabilidad implica un tipo de relación corresponsable entre los distintos efectores sociales de gestión pública (como escuelas, hospitales, cultura, deporte, etc.) y de gestión privada (como las ONG's convenidas y las que potencialmente podrían participar de las instancias colectivas que crea la ley, ejemplo: Consejo Local), que presentan servicios a los niños, adolescentes, y a sus familias.

⁶ La obligatoriedad de la Educación Secundaria se introduce con la sanción de la Ley Nacional de Educación 26.075.

⁷ Ver: Bourdieu y Passeron (1996), Bourdieu y Wacquant (2005), Carli (2002), Gramsci (1967), Gramsci (1981), Laclau (1987), Portantiero (1972), Puiggrós (1980), Puiggrós, Comp.(1991), Puiggrós, Dir. (1990).

⁸ Ver: Vasilachis de Gialdino (1992), Taylor y Bodgan (1984).

⁹ Comúnmente denominado Servicio Local de PPIDNyA.

¹⁰ Ley, 13.298 Art. 18 de la Ley: "las Unidades Técnico Operativas son unidades con una o más sedes, que desempeñan las funciones de facilitar que el niño que tenga amenazados o violados sus derechos, pueda acceder a los programas y planes disponibles en su comunidad."

¹¹ Descripción en tanto, conocer grupos homogéneos de fenómenos utilizando criterios sistemáticos que permitan poner de manifiesto su estructura y comportamiento. No se ocupa de verificar hipótesis, sino de describir hechos a partir de un criterio o modelo teórico definido previamente.

¹² "La tarea fenomenológica es aprehender un proceso de interpretación, viendo las cosas desde el punto de vista de las personas" (Taylor y Bodgan, 1984).

¹³ Por actitudes entendemos a valoraciones que presentan características inherentes a los niños/as.

¹⁴ En los informes hallamos alusiones sobre su estado de salud físico y psíquico. Entre ambos se identificaron diferencias: la salud física, parecen ser detectadas a partir de que se expresa en la escuela. En cuanto a la salud psíquica el procedimiento es diferente, se aluden a diagnósticos médicos.

¹⁵ Recordemos que la Ley 13.298 propone crear programas que permitan la protección/restitución de los derechos del niño/a, pero aquí los programas identificados son los que existían durante el Patronato, no hay innovación en este sentido.

Bibliografía:

- BELOFF, M. (1999) "Un modelo para armar -y otro para desarmar: protección integral de derechos vs. derechos en situación irregular", en www.jursoc.unlp.edu.ar
- BOURDIEU P. Y PASSERON J. C. (1996) *La Reproducción. Elementos para la una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial, Fontamara, Mexico D.F.
- BOURDIEU Y WACQUANT L. (2005) *Una Invitación a la Sociología Reflexiva*, Editorial Siglo XXI. Argentina.
- BOURDIEU (1990) *Espacio social y génesis de las clases*, en Sociología y Cultura, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Editorial Grijalbo. Mexico.
- BUENFIL BURGOS, R. N. (1993) *Análisis del Discurso y Educación*, Conferencia presentada en el Centro de Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara el 28 de octubre de 1991. Edición: Rafael Quiroz y Leopoldo Cervantes Ortiz. Mexico, D.F.
- CARLI S. (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Editorial: Miño y Davila. Buenos Aires.
- CASACIN (2002) Informe sobre la situación de la infancia en Argentina Presentación en: Cumbre Mundial de la Infancia de Nueva York.
- COSTA, M. Y GAGLIANO, R (2000) "Las infancias de la minoridad", en *Tutelados y Asistidos*, Paidós, Buenos Aires.
- DAROQUI, A. Y GUEMUREMAN, S. (2001) *La niñez ajusticiada*, Ed. Del Puerto. Buenos Aires.
- DUSCHATZKY S. (2000) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Ed. Paidós, Buenos Aires.
- GARCÍA MÉNDEZ E. Y BIANCHI M. DEL C. (1991) *Ser Niño en América Latina. De las necesidades a los derechos UNICRI*, Editorial UNICRI/GALERNA. Buenos Aires.
- GRAMSCI, A. (1967) *La Formación de los Intelectuales*, Editorial Grijalbo
- GRAMSCI (1981) *La Alternativa Pedagógica*, Editorial Fontamara.
- LACLAU, E. (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista*, Siglo XXI, México.
- LACLAU, E. y MOUFFE, C. (1987) *Hegemonía y Estrategia Socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI México.
- LLMOVATE S Y KAPLAN C. (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Ed: Noveduc. Buenos Aires.
- PORTANTIERO J. C. (1972) *Clases dominantes y crisis política en la argentina actual*(inédito).
- PUIGGRÓS A. (1980) Imperialismo y educación en América Latina, Editorial Nueva Imagen. México.
- PUIGGRÓS A. (Comp.) (1991) *Historia de la educación en la argentina. Sociedad civil y Estado*, Editorial Galerna. Buenos Aires.
- PUIGGRÓS A. (Dir) (1990) *Sujetos Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, tomo I, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- TAYLOR S. J. Y BODGAN, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La Búsqueda de Significados*. Editorial Paidós Studio básica. Barcelona. Buenos Aires, Mexico.
- VASILACHIS DE GIALDINO I. (1992) *Métodos cualitativos I Los problemas teórico – epistemológicos*. Centro Editorial América Latina, Buenos Aires.
- WEIMBERG G. (1956) *Debate parlamentario sobre Ley 1420 (1883-1884)*, Gure, Buenos Aires.
- ZAPIOLA C. (2005) *¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en Argentina: 1875 – 1890*. En: Lionetti L. y Miguez D. Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina 1870 – 1952, Prometeo 2005, Buenos Aires.

Tratados, legislación, decretos y resoluciones:

- Convención Americana sobre Derechos humanos (San José de Costa Rica, declarada en 1969, y vigente desde 1978).
- Convención sobre los Derechos del Niño (1990).

MARCELA LEIVAS

Decreto 151/07 de la Provincia de Buenos Aires.

Decreto 157/07 de la Provincia de Buenos Aires.

Decreto 300 de aplicación de ley 13298.

Decreto 415/06 Disposiciones transitorias a la Ley Nacional 26.061.

Ley 10.067/83 o Ley de Patronato.

Ley 13298/05 de Promoción y Protección Integral de los Derechos del Niño/a y Adolescente para la Provincia de Buenos Aires.

Ley 13634/06FUERO DE FAMILIA Y DEL FUERO PENAL DEL NIÑO.

Ley 13688/06 de Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Ley 1420/1884 de Educación Común.

Ley Nacional 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de Niños/as y adolescentes.

Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la administración de la justicia de menores, conocidas como "Reglas de Beijing" (1985).

Resolución 171/07 del Ministerio de Desarrollo Humano de la Provincia de Buenos Aires.

NEES - Publicaciones - Fichas Técnicas

Educación Artística: Horizontes, escenarios y prácticas emergentes.

Compiladoras: María Elsa Chapato – María Cristina Dimatteo

Editorial: Biblos

Año 2014

(240 pág.)

Índice

INTRODUCCIÓN

Nuevos horizontes y escenarios en Educación Artística. Volver a pensar la formación docente de arte. *María Elsa Chapato*

Alcances de la Educación Artística a comienzos del nuevo milenio.

María Elsa Chapato y María Cristina Dimatteo

Cambios Socioculturales, nuevos escenarios en Educación Artística

Martha Judit Goñi y Juana María Peters

La enseñanza de teatro en la provincia de Buenos Aires a partir de los 90. Políticas educativas y procesos regulatorios.

María Cristina Dimatteo

Nuevas juventudes, nuevos sujetos educativos, nuevos retos a la formación de docentes de arte.

Araceli Elsa De Vanna y María Cristina Dimatteo

La cuestión ética y el problema de la formación en valores.

Claudia Castro, Marta Beatriz Troiano y Juan Manuel Urraco Crespo.

El trabajo del profesor de teatro en contextos de diferente grado de formalidad. Nuevas condiciones, nuevas prácticas, ¿nuevas exigencias formativas?

María Marcela Bertoldi y Marisa Ester Rodríguez.

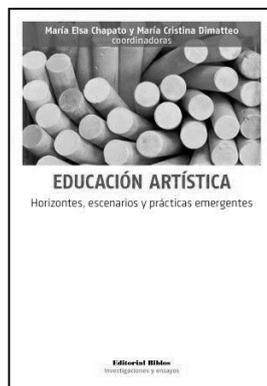
El adulto mayor como sujeto del aprendizaje artístico.

Guillermo Alejandro Dillon

La Educación Artística de adultos en los programas de extensión universitaria.

Araceli Elsa De Vanna y María Cristina Dimatteo

Los autores



La cultura al poder. Brasil, México, Colombia, Argentina.

Coordinadora: María Alejandra Corbalán

Editorial: Biblos

Año 2014
(251 pág.)

Prólogo

María Alejandra Corbalán

PRIMERA PARTE: Políticas educativas

La educación de los jóvenes en México. Ciudadanía e inclusión.

María Inés Castro y Azucena Rodríguez

Inclusión y exclusión. Términos antitéticos que atraviesan el debate sobre el sistema educativo argentino. *Gabriel Huarte*

Infancias y educación en contextos inciertos. Aportes para pensar prácticas educativas inclusivas. *María Ana Manziona*

Lo socioeducativo y la tensión libertad/seguridad en las políticas y las prácticas de inclusión educativa. *Renata Giovine y Liliana Martignoni*

SEGUNDA PARTE: Búsquedas y concreciones en las indagaciones socioculturales

Cidadão-turista. Crónicas de filosofía peripatética. *Raquel Viviani Silveira*

O método na interpretação das criações culturais. *Evaldo A. Vieira*

Cultura política y constitución de subjetividades en contextos conflictivos. Un análisis de la producción del Grupo de Memoria Histórica. *José Gabriel Crstancho y Martha Cecilia Herrera*

La novela didáctica como retrato de la educación. José Joaquín Fernández de Lizardi (siglo XIX). *Susana del Sagrado Córazon Aguirre y Rivera*

TERCERA PARTE: Producción y circulación de culturas y conocimientos socioacadémicos

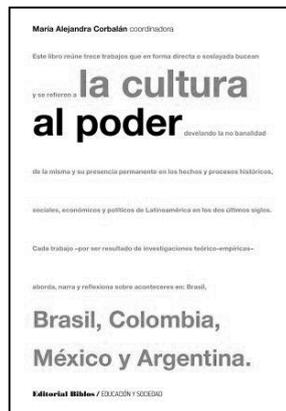
La producción y la circulación del discurso científico de lo social: los nexos entre Latinoamérica y Europa. Un estudio desde el Instituto Jean Jacques Rousseau de Ginebra, Suiza (1912-1940). *Carlos Jilmar Díaz Soler*

Entre el comercio y los negocios espirituales. Editoras y libros católicos. *Agueda Bernardete Bittencourt*

Universidad y profesión académica: crisis y reconfiguraciones. *Lucía Beatriz García*

El Estado municipal y la universidad en las últimas décadas. El proceso de expansión de la educación superior universitaria en el caso de la provincia de Buenos Aires. *Marisa Zelaya*

Delitos de lesa humanidad y bagaje tecnocrático. Reflexiones en torno a la regulación de su uso. *María Alejandra Corbalán*



Publicaciones anteriores de miembros del NEES

- NARODOWSKI, M. (1993) *Especulación y castigo en la escuela secundaria*. Editorial Revista Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- CORBALÁN, A. y RUSSO, H. (Comp.) ALBARELLO, L. y eq.; ARAUJO J.; ARAUJO S.; GARCÍA, L.; GUIDI, M.; HUARTE, G. y eq.; LENS, J. L.; MONTENEGRO, A.; PASINI, M. M.; RUSSO, H. y eq. (1998) *Educación, actualidad e incertidumbre*. Editorial Espacios en Blanco - Serie Investigaciones. NEES. Facultad de Ciencias Humanas. UNCPBA. Tandil, Argentina.
- CASTRO, I. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G. y van der HORST, C.; MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; GARCÍA, L.; CORBALÁN, M. A. (2002) *Visiones latinoamericanas. Educación, política y cultura*. Coedición Plaza y Valdés - Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) - Universidad Nacional Autónoma de México. México. (Nº 14).
- CORBALÁN, M. A. (2002) *El Banco Mundial. Intervención y disciplinamiento. El caso argentino, enseñanzas para América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. (Nº 14).
- ARAUJO, S. (2003) *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*. Editorial Al Margen/NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 14).
- LANDÍVAR, T. E. y FLORIS, C. (2004) *Educación para la comunicación: una necesidad pedagógica del siglo XXI*. NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 15).
- CORBALÁN, M. A. (Coord.) GIOVINE, R.; HUARTE, G.; GUIDI, M.; MASTROCOLA, M.; ZELAYA, M.; GARCÍA, L.; MONTENEGRO, A. Y van der HORST, C.; MARTIGNONI, L. (2005) *Enredados por la educación, la cultura y la política*. Editorial Biblos - NEES. UNCPBA. Tandil, Argentina. (Nº 15).
- ARAUJO, S. (2006) *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Colección Cuadernos Universitarios. Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. (Nº 17).
- HERRERA, M. C. (ed.); MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L.; GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M. A.; CORBALÁN, A. (2007) *Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, cultura y política*. Colección Educación, cultura y política. Editorial Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. (Nº 18).
- MIGUEZ, D. (comp.) (2008) *Violencias y conflictos en las escuelas*. Editorial Paidós Tramas Sociales. Buenos Aires, Argentina. (Nº 18).
- GIOVINE, R. (2008) *Cultura Política, Ciudadanía y Gobierno Escolar. Tensiones en torno a su definición: la provincia de Buenos Aires (1850-1905)*. Colección Itinerarios. Editorial: Stella/La Crujía. Buenos Aires, Argentina. (Nº 18).
- ARAUJO, S. (Coord.), HEFFES, M. A.; LAXALT, I.; y PANERO, R.; FERNÁNDEZ, I. e IZUZQUIZA, V.; BARRÓN, M. P. y GOÑI, J.; ARAUJO, S. y CORRADO, R. (2008) *Formación universitaria y éxito académico: Disciplinas, estudiantes y profesores*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- ELIZALDE, R. y AMPUDIA, M. (Comp.), LENS, J. L. (2008) *Movimientos sociales y educación: Teoría e historia de la educación popular en Argentina y América Latina*. Buenos Libros. Buenos Aires, Argentina. (Nº 19).
- SGRÓ, M. (Org.) DÍAZ, A.; RUSSO, H.; PINNA, A. (2008) *Teoría crítica de la sociedad, educación, democracia y ciudadanía*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- ARAUJO, S. (Comp.) ARAUJO J. y DI MARCO, C.; GIOVINE, R.; GUIDI, M. y MASTROCOLA, M.; CORBALÁN, M. A. y MONTENEGRO, A.; GARCÍA, L. y ZELAYA, M.; FLORIS, C.; CORRADO, R. y FERNÁNDEZ, G.; BALDONI, M. (2008) *La universidad como objeto de investigación. Democracia, gobernabilidad, transformación y cambio de la educación superior*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil, Argentina. (Nº 19).
- BITTENCOURT, A. B. y CORBALÁN, M. A. (dir.) MONTENEGRO, A.; MARTIGNONI, L.; MANZIONE, M.; GIOVINE, R.; DI MARCO, C.; ZELAYA, M.; HUARTE, G.; GARCÍA, L. (2009) *Américas y culturas. Red de Educación, Cultura y Política en América Latina*. Biblos. Buenos Aires, Argentina. (Nº 20).
- BALDUZZI, M. M. (2010) *Grupos. Teorías y perspectivas*. Editorial: Colección textos para la enseñanza. UNCPBA, Tandil, Argentina. (Nº 21).

PUBLICACIONES ANTERIORES DE MIEMBROS DEL NEES

- AA.VV., BALDUZZI, M. M. (2010) *Premio Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires*. Editorial: UBA Bicentenario. Buenos Aires, Argentina. **(N°21)**
- GIOVINE, R. y MARTIGNONI, L. (2010) *Políticas educativas e instituciones escolares en Argentina*. Colección textos para la enseñanza. UNCPBA. Tandil. Argentina. **(N°21)**
- MANZIONE, M. A., LIONETTI, L. y DI MARCO, C. (comp.) DÍAZ, A.; GIOVINE, R.; GARCÍA, L.; MARTIGNONI, L. (2012) *Educación, infancia(s) y juventud(es) en diálogo. Saberes, representaciones y prácticas sociales*. Ed. La Colmena. Buenos Aires, Argentina. **(N°22)**
- GIOVINE, R. (2012) *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Bernal. Argentina. **(N°22)**
- MONTENEGRO, A. (2012) *Un Lugar llamado Escuela Pública. Origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*. Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina. **(N°23)**
- MARTIGNONI, L. (2013) *Ampliación de la obligatoriedad escolar y experiencias adolescentes en el gobierno de la pobreza*. Ed. La Colmena. **(N°23)**
- TELLO, C. y PINTO DE ALMEIDA, M.L. (org.) GIOVINE, R. y SUASNABAR, J. (2013) *Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional*. Mercado de Letras, Brasil. **(N°24)**
- QUILES DEL CASTILLO, M.N., MORALES, F.J., FERNÁNDEZ ARREGUI, S. y MORERA BELLO, M.D. (Ed.) BALDUZZI, M.M. (2014) *Psicología de la maldad. Cómo todos podemos ser Caín* **(N°24)**

Normas para la publicación de trabajos

Procedimiento - El autor enviará su texto anónimo en archivo Word por correo electrónico a la dirección de la Revista. Los artículos serán aceptados para su evaluación si son trabajos inéditos y no enviados a otras publicaciones.

Sistema "Blind Review" - El título completo del artículo, nombre y apellido, adscripción institucional actual, máximo título alcanzado, domicilio postal, correo electrónico, números de teléfono y/o fax del autor deben ser insertos en un archivo Word aparte, a fin de asegurar el riguroso anonimato en el proceso de evaluación. La primera página del texto debe incluir el título y omitir autor/es, instituciones y cualquier otro dato que pueda revelar su identidad.

Presentación y extensión - Los trabajos deben ser escritos en página tamaño A4, fuente *Times New Roman* 12 e interlineado 1,5. Los artículos tendrán un máximo de 25 páginas.

Títulos, resumen y palabras clave - El título (en español e inglés) deberá especificar con claridad el tema abordado en el artículo. Cada artículo deberá presentar un resumen de 100-150 palabras en español ("Resumen") y en inglés ("Abstract"). El autor debe indicar hasta 5 palabras clave en español e inglés ("Key Words") que permitan una adecuada indexación del artículo.

Citas y Referencias - Se utiliza el *APA Manual*¹. Por ello, las citas textuales de hasta tres líneas serán integradas al cuerpo del texto, colocadas entre comillas y seguidas por el apellido del autor del texto, año de publicación y número o números de páginas correspondientes, todo entre paréntesis. Cuando el autor citado integre el párrafo, sólo el año y el número de página serán colocados entre paréntesis. Las citas de más de tres líneas serán destacadas en párrafo aparte y centralizadas, dejando dos centímetros como sangría derecha e izquierda. Las referencias sin cita se incorporan en el párrafo entre paréntesis, consignando autor y año de publicación de la obra.

Ilustraciones, figuras, cuadros y tablas - Las ilustraciones, figuras, cuadros y tablas deben ser numerados de acuerdo al orden en el que serán insertos en el texto y presentados cada uno en una página separada al final del artículo. En el texto se indicará el lugar aproximado de ubicación.

Notas al pie de página - Las notas explicativas se incluirán al final del artículo, antes de la bibliografía.

Bibliografía - Al final del trabajo deben ser incluidas las referencias bibliográficas citadas, siguiendo las normas de citación de *APA Manual*.

* Libros: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título en cursiva, editorial, lugar de edición.

* Revistas: Apellido, iniciales del nombre, año entre paréntesis, título del artículo entre comillas, nombre de la revista, número de volumen en cursiva, número de la misma entre paréntesis, y números de página sin cursiva.

Evaluación - Después de una revisión formal preliminar, el Comité Editorial enviará el artículo a dos *referees* autónomos, cuya área de trabajo esté ligada al tema del artículo. En caso de discrepancia entre los mismos se recurrirá a un tercero. En un plazo no mayor a los tres meses, el resultado de la evaluación será enviada al autor.

Derecho de respuesta - El comentario de un artículo publicado en *Espacios en Blanco. Revista de Educación* como la réplica, están sujetos a las mismas reglas de publicación. Si un comentario fuere aceptado para su publicación, el Comité Editorial avisará al autor del artículo original y le ofrecerá igual espacio para la réplica. La réplica podrá aparecer en el mismo número que el comentario o en números siguientes.

Responsabilidad Editorial - La responsabilidad sobre el contenido de los artículos es de los autores de los mismos y no de la Revista ni del Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Cesión de derechos y originalidad - Los autores deberán remitir junto con el artículo las cartas de cesión de derechos de autor y de declaración de originalidad y no publicación simultánea a la Revista *Espacios en Blanco*.

Toda la correspondencia debe dirigirse a:

¹ Disponible en: <http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf> o <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>

Directora del Comité Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Tel. (54-249) 4439688 – internos 201/206 - 4439750/51/52. Fax: 4439750 – interno 223.

E-mail: revistaespaciosenblanco@gmail.com /espacios@fch.unicen.edu.ar

Facebook: Espacios En Blanco

Normas para a publicação de colaborações

Procedimento – O autor deverá apresentar duas vias impressas, acompanhadas de um arquivo eletrônico, ao endereço da Revista. Os textos encaminhados para publicação deverão ser inéditos. Será utilizado o sistema duplo-cego

“Blind Review”, de modo que os nomes dos pareceristas permanecerão em sigilo. Na folha de rosto devem constar o título completo do trabalho, nome e sobrenome dos autores, vinculação institucional atual, maior titulação, endereço para correspondência, telefone e e-mail. A primeira página do texto deve incluir o título completo e omitir qualquer outra informação que possa revelar a identidade dos autores.

Apresentação e extensão – Os textos devem ser digitados em folhas A4, fonte *Times New Roman*, corpo 12, entrelinhamento 1,5. Os artigos devem conter, no máximo, 25 páginas.

Títulos, resumo e palavras-chave – Os títulos (em espanhol ou português e inglês) devem especificar com clareza o tema abordado no artigo. Cada artigo apresentará um resumo de 100-150 palavras em espanhol ou português e inglês (*Abstract*) e até 5 palavras-chave em espanhol ou português e inglês (*Key Words*) que permitam uma adequada indexação.

Citações e Referências – Recomenda-se a adoção do *A.P.A. Manual*. As citações textuais de até três linhas serão integradas ao corpo do texto, colocadas entre aspas e seguidas do sobrenome do autor, ano de publicação e número ou números de páginas correspondentes, tudo entre parênteses. No caso em que o autor citado integrar o parágrafo, devem-se colocar apenas o ano e o número de páginas, também entre parênteses. As citações de mais de três linhas serão destacadas em parágrafo à parte e centralizadas, deixando dois centímetros como margem direita e esquerda. As referências não destacadas do texto vão incorporadas ao parágrafo, entre parênteses, destacando autor e ano de publicação da obra.

Ilustrações, figuras, quadros e tabelas - As ilustrações, figuras, quadros e tabelas devem ser numeradas em conformidade com a ordem em que serão apresentadas no texto. Cada um desses itens deverá constar em folha separada ao final do artigo. No corpo do texto deverá ser indicada apenas a página para sua localização.

Notas de rodapé - As notas explicativas serão incluídas ao final do artigo, antes da bibliografia.

Bibliografia - Ao final do trabalho deverão ser incluídas as referências bibliográficas citadas do seguinte modo:

* Livros: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano de edição entre parênteses, título em itálica ou cursiva, editora, local de edição.

* Revistas-Periódicos: Sobrenome, iniciais do nome em maiúscula, ano entre parênteses, título do artigo entre aspas, nome da revista ou periódico em itálica ou cursiva, número do volume, número da revista, mês (se corresponder), ano.

Avaliação - Logo após uma revisão formal preliminar, o Conselho Editorial enviará o artigo a avaliadores autônomos, cuja área de trabalho esteja ligada ao tema do artigo. O resultado da avaliação deverá ser remetido ao autor num prazo máximo de três meses.

Direito de réplica – O comentário de um artigo, quando publicado como réplica em *Espacios en Blanco - Revista de Educación*, estará sujeito às mesmas regras de publicação que os artigos. Quando um comentário for aceito para publicação, o Conselho Editorial avisará ao autor do artigo original e lhe oferecerá um

espaço igual para a réplica. A réplica poderá aparecer no mesmo número em que o comentário for publicado ou em números seguintes da Revista.

Responsabilidade Editorial – O conteúdo dos artigos publicados é de responsabilidade exclusiva dos autores, eximindo-se da mesma tanto a Revista quanto o Núcleo de Estudos Educacionais e Sociais (NEES) da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Nacional do Centro da Província de Buenos Aires.

Cessão de direitos e originalidade - Os autores devem apresentar, junto com os artigos as cartas de cessão de direitos, direitos autorais e declaração de originalidade nem publicação simultânea aos Blanks Diário.

Toda correspondência deve ser dirigida a:

Diretora do Conselho Editorial

Revista Espacios en Blanco

Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES) - Facultad de Ciencias Humanas (FCH) -Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Campus Universitario - Paraje Arroyo Seco

(7000) Tandil - Buenos Aires, Argentina.

Teléfonos (54-249) 4439751/4439752/4439753.

E-mail: espacios@fch.unicen.edu.ar / revistaespaciosenblanco@gmail.com

Facebook: Espacios En Blanco

**AGRADECEMOS A QUIENES HAN COLABORADO COMO EVALUADORES
DE LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN ESTOS 20 AÑOS**

Adrián Scribano (UNCórdoba-CONICET)	Juan Samaja (UBA)
Alejandra Birgin (FLACSO)	Lidia Fernández (UBA)
Alejandra Corbalán (UNCPBA)	Liliana Martignoni (UNCPBA)
Ana María Corti (UNSL)	Lucía Garay (UNCórdoba)
Ana María Fernández (UBA)	Lucía García (UNCPBA)
Ana Montenegro (UNCPBA)	Mabel Guidi (UNCPBA)
Analía Errobidart (UNCPBA)	Margarita Sgró (UNCPBA)
Carina Kaplan (UNLP-UBA)	Maria Ana Manzione (UNCPBA)
Carlos Cullen (UBA)	Maria do Carmo Martins (UNCAMP)
Claudia Floris (UNCPBA)	María Rosa Misurata (UNLu)
Constanza Padilla (UNT-CONICET)	Mariano Narodowski (UTDT)
Daniel Míguez (UNCPBA-CONICET)	Marisa Zelaya (UNCPBA)
Elisa Cragolino (UNCórdoba)	Matilde Balduzzi (UNCPBA)
Elisa Lucarelli (UBA)	Matilde Rodríguez (UNCPBA)
Emilio Tenti (UBA-CONICET)	Myriam Soutwell (UNLP-FLACSO)
Estela Miranda (UNCórdoba)	Nancy Montes (FLACSO-OEI)
Gabriel Huarte (UNCPBA)	Neri de Souza (UNCAMP)
Gabriel Noel (UBA-CONICET)	Nora Graciano (UNTRF)
Gerardo Bianchetti (UNSA)	Ovide Menín (UNR)
Graciela Carbone (UNLU)	Rebeca Anijovich (UBA-UNDESA)
Graciela Fernández (UNCPBA)	Renata Giovine (UNCPBA)
Graciela Frigerio (UNER)	Ricardo Baquero (UNQ)
Guillermina Tiramonti (UNLP-FLACSO)	Rosana Corrado (UNCPBA)
Hebe Roig (UBA)	Sandra Ziegler (FLACSO)
Hugo Russo (UNCPBA)	Silvia Barco (UNComahue)
Jorge Gorostiaga (UNSAM_UTDT)	Silvia Fernández Soto (UNCPBA)
Jorge Pérez San Román (UNCPBA)	Sonia Araujo (UNCPBA)
José Antonio Castorina (UBA-CONICET)	Stella Maris Rocha (UNLU-UNSAM)
Juan Carlos Pugliese (UNCPBA)	