

La educación como espacio de disputa

Miradas y experiencias de los/las investigadores/as
en formación

Tomo II

Victoria Orce (Compiladora)

La educación como espacio de disputa

La educación como espacio de disputa
Miradas y experiencias de los/las investigadores/as
en formación
Tomo II

Victoria Orce (compiladora)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS DE LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana
Graciela Morgade

Vicedecano
Américo Cristófalo

Secretario General
Jorge Gugliotta

Secretaria Académica
Sofía Thisted

Secretaría de Hacienda
y Administración
Marcela Lamelza

Secretaría de Extensión
Universitaria y Bienestar
Estudiantil
Ivanna Petz

Secretario de Investigación
Marcelo Campagno

Secretario de Posgrado
Alberto Damiani

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario
de Transferencia
y Desarrollo
Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones
Institucionales e
Internacionales
Silvana Campanini

Subsecretario
de Publicaciones
Matias Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hilert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez
Directora de imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes



Ilustradora: Natalia Castelao

ISBN 978-987-4019-69-1

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2019

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

La educación como espacio de disputa : miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación / Andrea Iglesias ... [et al.] ; compilado por Victoria Orce. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017. 344 p. ; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-4019-69-1

1. Educación. 2. Investigación. 3. Formación de Formadores. I. Iglesias, Andrea II. Orce, Victoria, comp. CDD 371.1

Índice

Introducción	11
<i>Victoria Orce</i>	

Parte I

Debates y concepciones en torno a la universidad

Capítulo 1

La evaluación de los aprendizajes en la formación preprofesional de trabajadores sociales. Diseño, desarrollo de la propuesta y perspectiva de los actores	15
<i>María Florencia Di Matteo</i>	

Capítulo 2

Sobre los (posibles) contornos de la Nueva Izquierda pedagógica. Una tradición olvidada de los años sesenta-setenta. El caso de la <i>Revista de Ciencias de la Educación</i> (1970-1975)	39
<i>Sebastián Gómez</i>	

Capítulo 3

La Reforma Universitaria. Recorridos preliminares por las interpretaciones de Gabriel del Mazo y Gregorio Bermann hacia la década del treinta	61
<i>Denisse Garrido</i>	

Capítulo 4

Autonomía versus planificación. Ciencia, tecnología y universidad en la revista <i>Ciencia Nueva</i>	81
<i>Florencia Faierman</i>	

Capítulo 5

La universidad argentina actual. Entre la meritocracia pedagógica o la democratización 107
Natalia Peluso

Parte II

Reflexiones y disputas sobre la formación y el trabajo docente

Capítulo 6

Autorizar para enseñar. Disputas y reflexiones en torno a la llegada de nuevos/as estudiantes a la formación docente 129
Magalí Kiler

Capítulo 7

La formación docente puesta en cuestión. Relatos de los profesores principiantes de la escuela secundaria 147
Andrea Iglesias

Capítulo 8

Experiencias de supervisión en un proceso de investigación-formación-acción docente. Un estudio en caso en La Matanza, provincia de Buenos Aires 169
Yanina Caressa

Capítulo 9

Desafíos de la enseñanza de los derechos humanos en el Nivel Superior. Reflexiones desde la perspectiva de las/os formadoras/es 191
Julieta Santos

Capítulo 10

Aportes del enfoque (auto)biográfico-narrativo en educación a la formación inicial de docentes. Dispositivos y estrategias para la investigación de la propia práctica 215
Agustina Argnani

Parte III

Fundamentos, discusiones y relatos en la construcción de alternativas pedagógicas

Capítulo 11

Historia reciente, memoria y arte público mural. Análisis del relato de una experiencia 239
Natalia Castelao

Capítulo 12

Relato de un proceso de investigación. Mirar la cárcel desde la experiencia de formación / Mirar la investigación desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica 259
Cynthia Bustelo

Capítulo 13

Experiencias de formación en programas de terminalidad educativa. El caso del Plan Fines 2 (Plan de Finalización de estudios secundarios) en la provincia de Buenos Aires 289
María Eugenia Míguez

Capítulo 14

Pedagogía, trabajo y género. La economía popular desde la perspectiva de las mujeres trabajadoras 313
María Mercedes Palumbo, Camila Downar, Gabriel Corvalán

Los autores 337

Introducción

Victoria Orce

Se presenta a continuación el Tomo II del libro *“La educación como espacio de disputa. Miradas y experiencias de los/las investigadores/as en formación”*, integrado por catorce artículos, organizados en tres ejes temáticos, escritos por integrantes del colectivo de investigadores e investigadoras en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Los escritos fueron realizados en base a las ponencias presentadas en el marco de las *V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en Educación*, llevadas a cabo los días 29 - 30 de noviembre y 1° de diciembre de 2016.

La primera edición de estas jornadas se realizó en 2008, año a partir del cual el IICE continuó organizándolas con una frecuencia bianual. De esta manera, las jornadas adquirieron un sello propio y un importante reconocimiento académico. En ellas se convoca la participación de estudiantes avanzados/as y graduados/as de universidades e institutos de formación docente que están iniciando sus carreras académicas y de investigación y/o elaborando sus proyectos de

tesis de posgrado (especializaciones, maestrías o doctorados) en temáticas vinculadas al campo educativo, con o sin apoyo económico a través de becas.

Las cinco jornadas realizadas, por la riqueza de los intercambios logrados, nos han llevado a ratificar su propósito inicial de constituirse en un espacio de formación en sí mismas. En este sentido, en cada jornada se ha incrementado la presencia de participantes de otros ámbitos y países de América Latina, que aportaron miradas específicas y diversas sobre las prácticas educativas y la investigación en educación de nuestra región.

Desde el origen de estas Jornadas hemos apostado a su gratuidad, con la convicción de que la formación en investigación y la construcción del conocimiento debe ser accesible para todos/as.

Las *V Jornadas Nacionales y III Latinoamericanas de Investigadores/as en formación en Educación*, se propusieron como objetivo central crear un espacio colectivo de intercambio y socialización de los trabajos de investigación en curso, comunicar los marcos teóricos y epistemológicos utilizados, los enfoques metodológicos, y, muy especialmente, compartir los desafíos e inquietudes que conlleva la tarea de investigar y de formarse para ello.

En la coyuntura actual de políticas educativas restrictivas, de desfinanciamiento del sistema científico-tecnológico, de reducción de los estímulos a la investigación en diversos campos de conocimiento en general y en el campo educativo en particular, este libro se presenta como una herramienta de disputa, como su título lo indica.

Los ejes a través de los cuáles se estructuran los artículos de los dos tomos del libro, son reconstrucciones de los ejes temáticos y mesas de ponencias de las jornadas y dan cuenta de la amplitud de temas, enfoques y perspectivas de la investigación educativa que producen los/las investigadores/as

en formación, con sus directores y directoras de tesis y becas, en el marco de los proyectos de investigación acreditados en el IICE.

El primer eje de este tomo: “Debates y concepciones en torno la universidad”, integra artículos que desarrollan diversas cuestiones -políticas, pedagógicas, históricas- que hacen a la universidad. El primer artículo de este eje presenta datos de una investigación orientada a caracterizar un dispositivo de formación y de evaluación de los aprendizajes, en un curso universitario de formación pre profesional de la carrera de Trabajo Social. El siguiente capítulo rastrea la experiencia de la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* en los años 60/70 y fundamenta que al ubicarse más allá del liberalismo y del nacionalismo popular, constituyó parte de lo que se denominará como Nueva Izquierda Pedagógica. El tercer artículo se centra en la Reforma Universitaria de 1918, con el objeto de analizar las interpretaciones del movimiento reformista, realizadas por Gabriel del Mazo y Gregorio Bermann hacia la década del ‘30. El siguiente texto se propone realizar un análisis de *la Revista Ciencia Nueva: Revista de Ciencia y Tecnología*, para reconstruir los discursos al respecto de la tensión autonomía versus planificación en la UBA de los años setenta. El artículo que cierra este eje, centra su mirada en la Universidad Argentina actual a partir de la reflexión sobre los sentidos de los discursos tendientes a la democratización de la universidad.

El siguiente eje se denomina “Reflexiones y disputas sobre la formación y el trabajo docente” abarca una serie de artículos que hacen foco en las tensiones presentes entre formación docente inicial e inserción laboral. El primer trabajo presenta una serie de reflexiones sobre los “nuevos/as docentes” y a la necesidad del sistema formador de reconocer sus derechos y “autorizarlos” a enseñar. El siguiente artículo presenta una indagación sobre una serie de relatos de

profesores principiantes de escuela secundaria acerca de su formación y su incorporación al mercado laboral. El tercer artículo releva experiencias de supervisión, centradas en la producción de saber pedagógico y en la generación de procesos de desarrollo profesional docente en un proceso de investigación, formación y acción docente. El cuarto artículo indaga el lugar de los derechos humanos en la formación docente inicial desde la mirada de las/os formadoras/es. El último de los artículos de este eje plantea algunos aportes del enfoque (auto) biográfico-narrativo de la investigación educativa en la formación docente inicial.

El tercer y último eje del este tomo, “Fundamentos, discusiones y relatos en la construcción de alternativas pedagógicas” reúne cuatro trabajos que centran su mirada en diversos ámbitos socioeducativos. El primer artículo toma la experiencia de la campaña *Murales con Historia*, llevada adelante por la Organización de Derechos Humanos Abuelas de Plaza de Mayo y la analiza desde la articulación entre historia, memoria y arte mural. En el segundo artículo, la autora presenta un relato de su propio proceso de investigación, desarrollado en un ámbito educativo en contextos de encierro. El tercer artículo refiere a experiencias de formación en programas de terminalidad educativa, específicamente en el Plan Fines 2, a partir de las narraciones de sus estudiantes. El cuarto artículo se propone explorar el carácter descolonizador presente en experiencias productivas y cooperativas que articulan pedagogía, trabajo y género, desde la perspectiva de las mujeres trabajadoras.

Parte I

Debates y concepciones en torno a la universidad

Capítulo 1

La evaluación de los aprendizajes en la formación preprofesional de trabajadores sociales

Diseño, desarrollo de la propuesta y perspectiva de los actores

María Florencia Di Matteo

Introducción y metodología

La evaluación de los aprendizajes constituye un eje central de los procesos formativos y especialmente de aquellos que suceden en la universidad, institución que certifica competencias para el ejercicio profesional. Dadas las estrechas relaciones entre enseñanza, formación, aprendizaje y evaluación, consideramos relevante estudiar estos procesos en instancias de práctica preprofesional focalizando en la evaluación. En este marco, presentamos datos de una investigación orientada a caracterizar el dispositivo de formación y de evaluación de los aprendizajes en un curso universitario de formación preprofesional de la carrera de Trabajo Social desde una mirada pedagógica y didáctica y a identificar el lugar de la profesión en la definición de prácticas e instrumentos de evaluación.

La investigación se enmarca en el enfoque clínico en sentido amplio (Souto, 2010) el que se sitúa dentro de una lógica cualitativa preocupada por estudiar en profundidad las singularidades de las situaciones. Para este enfoque, la construcción

del conocimiento implica elaborar hipótesis interpretativas con una finalidad comprensiva antes que explicativa. Esa interpretación se entiende como construcción de sentidos (Mazza, 2015) por parte del investigador sobre las situaciones de estudio que implican a sujetos individuales o colectivos. Acompañamos la adopción de este enfoque clínico con tomar diferentes marcos teóricos para la interpretación y el análisis de los datos. Es así que asumimos la multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993) tanto para construir como para analizar el objeto evaluación de los aprendizajes en situación de formación preprofesional considerando distintos planos de significación y articulando diferentes miradas sobre el fenómeno, pero sin pretensión de síntesis.

En cuanto al diseño de la investigación adoptamos un estudio de casos¹ y para este capítulo exponemos los resultados del caso del Taller IV, un curso de práctica preprofesional de la carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires. Taller IV es un espacio curricular anual, con una carga horaria total de ciento ochenta horas y semanal de seis horas que se distribuyen entre el aula (dos horas) y el Centro de Práctica (cuatro horas); también cuenta con un tiempo extra requerido para las supervisiones, pero sin especificación de la carga horaria. El Plan de Estudios define al *aula* como “espacio privilegiado donde abordar los contenidos teóricos-metodológicos propuestos para cada Taller y donde describir, analizar y problematizar los sucesos ocurridos en el centro de práctica.” (2012: 28). El Centro de Práctica designa la institución u organización social que interviene en la atención de diversas problemáticas sociales, donde los estudiantes, acompañados por un profesional

1 Los casos seleccionados corresponden a cursos de carreras de diferentes áreas del saber: Medicina, Ingeniería y Trabajo Social. Todas pertenecen a universidades nacionales públicas de la Argentina, situadas en la Ciudad de Buenos Aires.

a cargo –denominado referente (trabajador social predominantemente)–, experimentan el quehacer disciplinar. El mismo documento curricular define a los espacios de supervisión como parte de la propuesta de formación, desde ellos se propone abordar obstáculos y potencialidades operativas y subjetivas del desarrollo del proceso de aprendizaje a través de un trabajo individual o en pequeños grupos de estudiantes. Desde un modo de pensamiento estratégico (Morin, 1996) se prevé uno por cuatrimestre y otros en función de la demanda de los estudiantes, razón por la que no tienen carga horaria definida.

Taller IV se ubica en el subtrayecto de Práctica Preprofesional, desde el cual se propone articular elementos teóricos y metodológicos y emplear el conocimiento para la futura intervención profesional. Según el programa, el taller tiene como objetivos: analizar la cuestión social y el escenario de intervención, aplicar saberes para intervenir con sujetos y familias en la institución de la práctica pre profesional.

Siguiendo en la descripción de la metodología y focalizando en el trabajo de campo señalamos que se recogieron documentos curriculares (plan de estudio de la carrera y programa del espacio curricular), consignas de trabajos prácticos, fichas de evaluación del desempeño. Asimismo, se observaron ocho clases (equivalentes a dieciséis horas) y se realizaron entrevistas en profundidad a la docente y a nueve estudiantes del curso. El análisis de la información se realizó según cada fuente. El plan de estudios se analizó desde categorías que permitieron caracterizar el perfil del graduado, la estructura curricular y la propuesta específica de los talleres. Para analizar el programa del taller se estudiaron los propósitos y objetivos, los contenidos, la propuesta metodológica y las formas de evaluación. Se analizaron los cuatro trabajos prácticos propuestos haciendo una descripción técnica de cada instrumento, la modalidad de administración

y resolución, el tipo de tarea y demanda cognitiva. Para analizar las observaciones de clase se empleó el análisis didáctico multirreferenciado (Souto, 2000), desde el que se acerca a la comprensión del objeto desde diferentes dimensiones: técnico instrumental, social y psíquica-emocional en el marco de la arriba mencionada multirreferencialidad teórica (Ardoino, 1993). Desde la perspectiva instrumental se caracteriza a las clases en relación con los contenidos, la modalidad de las clases, el tipo de demanda cognitiva requerida tanto implícita como explícitamente entre otros aspectos. La perspectiva social permite comprender las clases desde el tipo de comunicación, la interacción, el liderazgo entre otras cuestiones que hacen a la trama de dichas clases. Finalmente, la perspectiva psíquica posibilita acercarse a la vida emocional de las clases desde el tipo de mentalidad y conocimiento que predomina, el modo de abordar las ansiedades y frustraciones y temores que se hacen presente en la formación. Las entrevistas fueron analizadas de acuerdo con el denominado ordenamiento conceptual dado en el marco del método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967). Una vez elaboradas las familias de categorías, se generaron hipótesis interpretativas a partir de la triangulación de los datos que se construyen en el análisis de cada fuente.

Análisis y construcción de hipótesis

Hipótesis 1: La formación preprofesional en Taller IV asume una lógica de alternancia que se expresa mediante la modalidad de trabajo propuesta en las clases y como parte de los trabajos prácticos y de evaluación.²

El Taller IV tiene como propósito, según expresa el programa, contribuir al análisis y problematización de la experien-

2 Esta hipótesis se elabora a partir de la triangulación de datos que surgen del análisis de diferentes fuentes: programa, entrevistas a la docente y a estudiantes y observaciones de clase.

cia de práctica preprofesional que los estudiantes llevan a cabo en los Centros de Práctica. Esta experiencia es tomada para trabajar en el aula desde las actividades y los trabajos prácticos que forman parte de la propuesta de evaluación y en las instancias de supervisión. Subyace aquí una lógica de la alternancia (Ferry, 2008) entre el aula –entendida como centro de formación– y el centro de práctica, –definido como institución que enfrenta al sujeto con la realidad profesional–. Es decir, se concibe que asistir al centro de trabajo y observar prácticas laborales de profesionales no garantizaría en sí misma la formación (Andreozzi, 1998; Ferry, 2008); para que esa potencialidad formativa se haga acto se necesita del análisis y reflexión sobre esa acción (Schön, 1991) que se daría tanto en el aula como desde los trabajos prácticos y en los espacios de supervisión.

La estructuración de los tres espacios formativos más arriba señalados –aula, Centro de Práctica y espacios de supervisión–, expresa la presencia de dispositivos o artificios pedagógico-didácticos orientados a favorecer los procesos de aprendizaje y de formación orientados en una lógica de artificiosidad (Souto, 2010). Aquí, si bien el eje se sitúa en las actividades profesionales que acontecen naturalmente en las instituciones que funcionan como Centro de Práctica, las situaciones formativas son especialmente diseñadas e inventadas –mediante la estructuración de tiempos, espacios, actividades y trabajos prácticos– con el fin de hacer pensable esa actividad de práctica pre profesional.

De acuerdo con lo señalado por la docente y lo observado en las clases, los estudiantes analizan los insumos que producen a partir de la observación, recolección de documentación y elaboración de registros que realizan mientras transitan por los Centros de Práctica. En los dos primeros meses, recogen información sobre la institución y observan las entrevistas que realizan los referentes a fin

de comprender el escenario institucional en que acontece la práctica preprofesional y analizar las políticas públicas y sociales que se desarrollan, el/los programa/s que ejecuta, los objetivos, la/s problemática/s social/es que aborda/n, los recursos disponibles para su prestación, la dinámica institucional de los Centros de Práctica, los modos de ejercicio profesional de los referentes entre los principales aspectos. En esta etapa se propone lograr una inserción institucional cuidada y que los estudiantes realicen un análisis de potencialidades y limitaciones para la futura intervención que incluya definición de problemas y un abordaje teórico de los mismos. En una segunda etapa de trabajo en los Centros de Práctica (con seis meses de duración), los estudiantes deben diseñar y emplear su estrategia de intervención mediante entrevistas y seguimiento a sujetos y familias y ser críticos y propositivos en la aplicación de esos instrumentos, basándose siempre en la bibliografía.

La docente entiende al espacio del aula como un taller, donde prima el análisis de los materiales empíricos en base a dimensiones tales como: el manejo institucional, las problemáticas sociales, el ejercicio de la profesión, lo que les pasa a los estudiantes en términos subjetivos. Se propone tomar en cuenta el análisis previamente realizado para diseñar abordajes de intervención que pongan en juego teorías, metodologías y técnicas. Como se observa, el trabajo realizado en ambas etapas tiene como fin favorecer la articulación entre teoría y situaciones de práctica preprofesional y ajustar la propuesta de intervención a la institución de la práctica. Así, entendemos que el foco se coloca en el trabajo de intervención y la teoría es empleada como herramienta para la reflexión sobre la propia acción (Schön, 1991).

Las diferentes instancias de acompañamiento y mediaciones articuladas entre sí es otra de las características de la formación preprofesional desde el punto de vista de la

docente. Entre los actores mediadores se encuentran el referente institucional, la propia docente y los compañeros (del Centro de Práctica y del curso). El referente acompaña en el proceso, aporta recursos (por ejemplo, bibliografía específica sobre el tema del Centro de Práctica), ayuda en el análisis institucional, en la construcción de la situación problemática y en el diseño de la intervención. La profesora sostiene desde el encuadre de trabajo de la cátedra, genera un andamiaje desde su experiencia docente y profesional y facilita procesos que promueven el hacer pensable la experiencia de práctica preprofesional. Los estudiantes cuentan, además, con los espacios de supervisión. Dentro de la propuesta se encuentra también la realización de actividades de clase y de trabajos prácticos. Todas estas formas de intervención pedagógica pueden conceptualizarse como condiciones y soportes de la formación, mediadores entre el estudiante y su objeto de estudio e intervención (Ferry, 2008) que favorecen la toma de distancia y el hacer pensable la experiencia de práctica preprofesional desde la lógica de la alternancia en la formación (Ferry, 2008).

Desde el punto de vista estudiantil, el eje del taller se sitúa en el análisis sobre el hacer de la práctica preprofesional, reflexión realizada *a posteriori* de esa acción y mediatizada por la teoría, los intercambios con compañeros y la docente en las clases y también desde los trabajos de evaluación. Este análisis, realizado *a posteriori* de la práctica, permitiría develar los supuestos teóricos subyacentes empleados en el momento de la intervención *in situ*. Por lo expresado, podríamos entenderlo como espacio de reflexión sobre la acción (Schön, 1991) que expresa una lógica de alternancia (Ferry, 2008) y dentro de la profesionalización (Barbier, 1999). Al respecto, cuatro de nueve estudiantes entrevistados diferencian a esta forma de trabajo de aquella centrada en la mera descripción de vivencias con una finalidad de hacer

catarsis o terapia (como ellos la llaman), situación que, señalan, han vivido en talleres previos, lo cual no favorecía la problematización.

Hipótesis 2: Las clases de Taller IV articulan, de modo complejo, componentes que hacen posible el trabajo sobre los modos de pensar y actuar la profesión del trabajador social.³

Desde una perspectiva instrumental analizamos los rasgos que enunciarnos a continuación. Los objetos de conocimiento y a enseñar (Chevallard, 1997) puestos en juego en las clases del Taller IV refieren a teorías y conceptos (la cuestión social, los problemas sociales desde lo universal, lo particular y lo singular, el sujeto de la intervención, etcétera), procesos metodológicos (la construcción de las problemáticas sociales a partir de la cuestión social, la construcción de diagnósticos e informes sociales, entre otros) y el análisis de experiencias profesionales (por ejemplo de programas sociales). Esos objetos de conocimiento y a enseñar coinciden, generalmente, con los objetos de enseñanza (Chevallard, 1997). Estos últimos incluyen situaciones y experiencias de la práctica preprofesional (por ejemplo el análisis de la problemática habitacional en la Ciudad de Buenos Aires desde lo universal, lo particular y lo singular), procedimientos metodológicos del campo del trabajo social (como la construcción del diagnóstico y las variables que lo conforman), teorías, conceptos y normativas (tales como la diferencia entre problemas sociales, problemas institucionales, problemas de intervención, el abordaje de la Ley de Salud Mental) y nociones del orden de la epistemología de la práctica (la relación entre lo epistemológico, lo teórico y metodológico desde la enunciación o denominación de problemas) y otras del campo de la sociología de las profesiones (la construcción del rol del

3 Presentamos esta hipótesis a partir del análisis didáctico multireferenciado de las clases (Souto, 2000) del taller IV que implica una caracterización de estas desde lo instrumental, lo social y lo psíquico.

trabajador social en la salud desde la Ley de Salud Mental y las fronteras entre disciplinas).

P: –Vamos a hacer acá algunas acotaciones antes de seguir con uno o dos centros más para compartir. Se mezclan varias cuestiones. Una es cuál es la decisión, en este caso, que toma el Gobierno de la Ciudad dentro de un programa, cómo lo lleva adelante, cuáles son los marcos jurídicos y los discursos como algo teórico ideológico que plantea para trabajar y luego esta lectura crítica de ver en el trabajo cotidiano en la institución si son acordes con esos marcos jurídicos, y a las concepciones teórico-ideológicas y al paradigma de salud mental que sostiene esta práctica. Después tenemos otra lectura, el lugar del trabajador social en este programa entre un lugar asignado teórica o formalmente y un lugar asumido. Hay una disputa y una lectura de fuerzas que ustedes podrán ir haciendo a medida que conozcan más. Qué se espera que haga el trabajador social y qué puede hacer, qué ha podido construir [...] Si hay acuerdos entre los trabajadores sociales, si hay disputas internas, qué están disputando. [...] Todavía no tenemos elementos para saber si esos trabajadores sociales asumen ese lugar. (Clase 3, 30/05/2014)

Las demandas de aprendizaje explícitas (Doyle, 1998) se manifiestan mediante consignas de actividad expresadas al inicio de cada clase y requieren presentar las instituciones Centro de Práctica, emplear el corpus teórico conceptual construido a lo largo de la carrera para analizar situaciones y reflexionar sobre el posicionamiento y rol profesional del trabajador social en diferentes áreas de trabajo y contextos, entre otros. Esto se expresa, por ejemplo, mediante consignas tales como: “¿Qué

términos están en el plano de lo universal?, ¿Qué de todo esto se vive en lo familiar, lo comunitario, lo barrial?, ¿Cómo se define ese espacio de singularidad?” (Clase 1, 25/04/2014). Las demandas implícitas (Doyle, 1998) refieren a sentidos construidos sobre el ser estudiante desde su trayectoria académica, analizar situaciones o casos reales vividos por los mismos actores, valorar la propia subjetividad como parte del análisis y respetar y valorar al otro en la formación. El trabajo grupal es una demanda tanto explícita como implícita (Doyle, 1998) en cuanto a modalidad de enseñanza y de aprendizaje.

En este contexto predominan tareas de comprensión centradas en el análisis (Doyle, 1998) que requieren la puesta en juego de conceptos macro teóricos ligados a perspectivas ideológicas sobre el sujeto, el trabajador social y el modo de intervención y, en menor medida, emplear teorías y conceptos del orden de los problemas de la intervención.

P: –... es un poco lo que nos hemos planteado, sobre todo a principios de año en el taller, esa tensión entre lo particular y lo singular, los componentes del sujeto, la sociedad (...). Sin dejar de ver a ese sujeto, sin llegar a un individualismo.

La profesora refiere a un autor que habla de la tensión dialéctica. Sin caer en el abstraccionismo del sujeto o en la subjetivación...

P: –Una cosa es la perspectiva teórica e ideológica, que ella enunció varias veces. Es una opción fundamentada. Se intervienen desde otro lugar. Se tiene otra idea de lo que es la *expertise* [sic] o lo que cada profesión tiene que abordar. [...] también se dan cuenta [de] que la perspectiva de Salud Mental, en este caso, no se aborda solo por psiquiatras o psicólogos. Hay problemas

situados en el proceso continuo entre salud y enfermedad, el trabajador social no va a discutir la droga que hay que darle, pero sí puede discutir las condiciones sociales, simbólicas, si tiene que hacer terapia. Es una discusión, que no es sencilla, de cuáles son las fronteras de nuestra disciplina. Lo que le pasa al cuerpo le pasa a la mente y lo que le pasa a la mente le pasa al cuerpo, lo que le pasa al sujeto le pasa al colectivo. No es como la silla que sabemos dónde empieza y dónde termina. (Clase 6, 14/11/2014)

Desde una perspectiva social, las clases de Taller IV se caracterizan por los siguientes aspectos. La docente ejerce un liderazgo basado en los aspectos socio afectivos (Maissonneuve, 1977) que se expresan mediante la modalidad de las interacciones, la valoración del trabajo y de la palabra de los estudiantes, el clima de contención, de apertura, de disposición a aprender, de la intención por compartir las experiencias y los pensamientos, la emoción que predomina y el bajo nivel de directividad de la docente. Este modo de intervenir se observa por ejemplo al valorar los distintos puntos de vista y recorridos formativos de los estudiantes, al hacer devoluciones sobre el clima de trabajo del grupo entre otros aspectos.

P: –Compartieron generosamente su ejercicio. Devoluciones de los compañeros. Estamos aprendiendo. (Clase 5, 19/09/2014)

P: –Muchas gracias. Quiero decir otra cosa. [...] Es difícil verse, pensar las responsabilidades, como sujetos, como profesionales que se nos abren en relación con la problemática de la violencia a los niños es muy amplia y ardua. También nos cuesta más pensarnos allí, pensar

cuál es nuestro aporte, pensar qué nos pasa con ese sujeto. El clima lo sentí trabajoso, además del clima y el cansancio, el 14/11, los parciales; son escenarios, problemáticas fuertes, más difíciles. (Clase 6, 19/09/2014)

Aquella intervención desde un liderazgo socio afectivo le permite a la docente encauzar las emociones y ansiedades de los estudiantes hacia la tarea académica; es decir posibilita su intervención desde un punto de vista de gestión socio operativa (Maissonneuve, 1977). Entre esos diferentes modos encontramos aquellos referidos a la información y al método de trabajo: presentar el tema, el encuadre y dinámica de trabajo al inicio de la clase, explicitar el sentido de la clase y las actividades a fin de orientarlos hacia los objetivos de aprendizaje. Otras intervenciones se orientan a coordinar aportes y esfuerzos mediante preguntas orientadas a ayudar en la elaboración conceptual, la recapitulación, reformulación y síntesis de aportes de los estudiantes para vincularlos con los objetivos del taller y avanzar en la comprensión.

P: –Lo que veo es que no termina de armar un diagnóstico, es como descriptivo, vuelve a presentar lo que está en la reseña, es descriptivo. Ordena un relato desordenado –en la reseña va y viene entre datos de la madre, del padre– los ordena sobre variables, pero... me parece que presenta ordenamiento en términos descriptivos la situación, no diría que compone un diagnóstico.

Grupo2: –Hablábamos con las chicas que el diagnóstico no se trata de más o menos ordenar, sino que también incluye análisis: a lo que no llegamos. Presentarlo de manera ordenada, pero sacándole el jugo.

P: –En el de los chicos aparecen algunas líneas cuando empiezan a poner algunas cuestiones en relación,

intenta pasar del ámbito meramente descriptivo a una interpretación. [...] Ordenar puede ser un primer paso. Cuál es la información. En general todo lo que está en este ejercicio es información. Pero después de que seleccionas la información hay que ponerlo en relación. A veces uno lee entrevistas de cosas que no echan luz sobre la situación, que no aportan. En este caso, sí, hay información. Sonrisas de algunos estudiantes. (Clase 5, 19/09/2014).

La comunicación en las clases transcurre de manera fluida y compartida entre la docente y los estudiantes (Watzlawick, 1997), con transmisión tanto de contenidos teóricos y metodológicos como de un clima de disponibilidad, horizontalidad, receptividad, atención, asertividad, interés y compromiso con la tarea por parte de la profesora. La horizontalidad y clima de trabajo como prácticas expresarían una concepción de sujeto tanto de la formación como de la intervención en el Trabajo Social.

El análisis de los datos de las observaciones de clases de Taller IV desde una perspectiva psíquica permite señalar que predomina una mentalidad de tipo grupo de trabajo (Bion, 1980), en tanto cobra fuerza el trabajo racional desde las consignas explícitas en cada clase, un predominio de contenidos teóricos y metodológicos y una comunicación referida a análisis conceptuales, la que, en ocasiones, se sistematiza en el pizarrón (por parte de la docente) o en afiches (en los casos de clases y ateneos a cargo de estudiantes).

En cuanto a los modos de intervención, la docente desempeña una capacidad de *rêverie* (Bion, 1980), actuando como continente que aloja contenidos, representaciones, dudas y temores para devolverlos transformados ayudando a pensar y a construir conocimientos. Observamos que en las diferentes clases ella interpreta los comentarios de dudas y silencios ante consignas de trabajo y las reformula

o introduce nuevas preguntas a fin de que los estudiantes puedan seguir pensando y analizando. Por ejemplo, en la segunda clase observada la docente retoma lo sucedido en el encuentro anterior, señalando que se quedó preocupada y que quiere trabajar en diferenciar problemas sociales, institucionales y de intervención para no confundirlos. Interpreta que se dio una confusión, la explicita y la devuelve elaborada para trabajar en distintos momentos de clase.

Las clases adquieren un vínculo tolerante (Bion, 1980), en donde los distintos puntos de vista no se juzgan, sino que se comprenden, ello posibilita que el pensamiento emerja. En esta misma línea, ciertos chistes se interpretan como analizadores (Lapassade, 1979) de aspectos más profundos del pensamiento y las emociones de los estudiantes.

Aos: –Qué venga una psicótica que estoy aburrido [a la guardia del hospital]. [Risas]

Aa: –Que tengan problemas.

P: –Lo vamos a tomar en chiste, pero es un analizador. Mucho de nuestro trabajo tiene que ver con eso, con problemáticas. Me parece muy típico de un proceso de inserción esto que estas contando, seguir la dinámica, seguir al referente, bueno todos siguen a sus referentes, pero acá es muy gráfico porque van detrás de la referente, ella se desplaza efectivamente. (Clase 3, 30/05/2014).

Estos modos de intervención suponen que la docente entiende que la profesión y la formación preprofesional movilizan y pone en juego los aspectos emocionales del sujeto de la formación. Esta interpretación puede hacerse extensiva a los modos de pensar la intervención profesional.

Hipótesis 3: La evaluación de los aprendizajes asume una modalidad y forma que implica los procesos y productos, la gradualidad, la comprensión y el uso de múltiples instrumentos.⁴

La centralidad otorgada a la experiencia y análisis de práctica preprofesional se expresa en la propuesta del Taller IV tanto en su diseño como en el desarrollo. Esta demanda de aprendizaje que es parte de la propuesta de formación y de enseñanza atraviesa también lo requerido desde la evaluación.

El análisis del programa del Taller IV enuncia que la evaluación refiere tanto al proceso como a los resultados del aprendizaje de los estudiantes. En la primera, se considera el trabajo de los alumnos en clase, sus producciones, sus desempeños en el Centro de Práctica y el aula y las supervisiones. La evaluación de productos del aprendizaje se basa en los cuatro trabajos prácticos y las fichas de desempeño. Los trabajos (dos por cuatrimestre), contienen consignas de análisis sobre lo observado y realizado en los Centros de Práctica, se elaboran individualmente (solo uno es grupal) y de manera domiciliaria. Docente y referente institucional completan en cada cuatrimestre las fichas de desempeño para cada estudiante. La evaluación del proceso incluye el análisis del desempeño de los estudiantes en clase y en los Centros de Práctica, de las producciones realizadas y de lo abordado en las supervisiones. El programa señala que se tiene en cuenta: “la valoración periódica de las producciones individuales y grupales, así como de las observaciones realizadas por el docente en el aula y en las supervisiones individuales o grupales, integrando asimismo información sobre el desempeño en campo” (Programa tTaller IV, 2014). La evaluación de resultados se da a partir de la información proveniente de los

4 Esta hipótesis parte de la triangulación de datos que surgen del análisis de diferentes fuentes: programa, entrevistas a la docente y a estudiantes, instrumentos de evaluación y observaciones de clase.

cuatro trabajos escritos realizados en base a la actividad en los Centros de Práctica y de las fichas de desempeño preprofesional que completan docente y referente.

Según el análisis de las entrevistas, de las observaciones de clase y del seguimiento del trabajo en los Centros de Práctica, los trabajos prácticos acompañan la actividad realizada en aquellos últimos. El primero de ellos requiere la presentación de la institución, la identificación de problemáticas sociales sobre las que trabaja, el análisis de los modelos de intervención social del Estado y su implementación en los espacios institucionales en los que realizan sus prácticas; la docente y los estudiantes llaman a este trabajo, informe de inserción. El segundo, focaliza en el análisis teórico de alguna problemática de la familia y el sujeto desde el punto de vista de las Políticas Públicas y Sociales. El tercero demanda la elaboración de una presentación escrita de una situación de intervención de la práctica preprofesional construida como problemática –vivida por el estudiante–, la cual se presentará y analizará en clase bajo la modalidad ateneo. Y el cuarto, es un trabajo final integrador que retoma el análisis situacional (realizado en el primer trabajo), el abordaje teórico, el diseño y la estrategia de intervención desarrollada por el estudiante en el Centro de Práctica y su evaluación junto con la elaboración de un informe social. Como se expresa, la propuesta de evaluación a través de los trabajos prácticos supone un modo de concebir al aprendizaje de manera recursiva y gradual tal como se observa en la demanda de los trabajos prácticos, desde los que se requiere, gradualmente, una profundización y focalización en una temática del campo disciplinar y profesional del Trabajo Social. Estos requerimientos transmiten un mensaje sobre la profesión según el cual el ejercicio profesional implica articular un eje teórico metodológico, un ético político y otro instrumental operativo (Arias, 2013).

Si tomamos el punto de vista de la docente, señalamos que ella entiende a la propuesta de evaluación como un proceso multidimensional que incluye diferentes prácticas e instrumentos, y recoge información y valoraciones tanto de ella como de los referentes y de los alumnos. Esas instancias son: los cuatro trabajos prácticos, la preparación de clases, las fichas de desempeño de los estudiantes en el aula y en el Centro de Práctica y también las supervisiones y las conversaciones formales e informales con referente y estudiantes. Para la profesora, la evaluación tiene como función principal comprender el proceso de formación en distintos momentos de la cursada con el fin de mejorar la comprensión conceptual y de desarrollar la estrategia de intervención y la autonomía en el trabajo en los Centros de Prácticas.

Desde la perspectiva de los estudiantes, los trabajos prácticos son entendidos como graduales y formando parte del trabajo de acompañamiento y formalización del proceso de trabajo y formación en el Centro de Práctica. Al respecto señalan “acompaña y da cuenta del proceso a lo largo del año”, “son como pasitos, todos escalonados y que acompañan la profundización que se va dando en el trabajo en el Centro de Práctica”. La evaluación es vista como instancia que ayuda a reflexionar, pensar, analizar y conceptualizar lo que se está haciendo, tarea que, por esta vía, enriquece las intervenciones posteriores, así lo expresan “[Permite] echar luz a situaciones complejas y analizar a la luz de la teoría”. Por último, se destaca la idea según la cual la evaluación implica una articulación, una síntesis y una integración de contenidos teóricos y situaciones vividas en el Centro de Práctica. Así, señalan que la modalidad de evaluación es integral, que supone una síntesis y articulación de lo que van aprendiendo y que integra teoría y práctica.

Según lo señalado, observamos que una toma de conciencia de las múltiples aristas que implica la evaluación de procesos de práctica preprofesional. Entre los diferentes aspectos que se consideran para construir la evaluación se incluye el encuadre de trabajo, la participación, la implicación, el involucramiento con la tarea, la autonomía, el trabajo en equipo, las competencias comunicativas (orales y escritas) y en mayor medida a las llamadas capacidades operativas (análisis crítico de los problemas, integración del marco teórico en el análisis de los problemas, conocimiento, interpretación y manejo de las políticas sociales del área temática y del territorio de inserción, posicionamiento ético, valorando la responsabilidad frente al usuario y el secreto profesional, desarrollo de entrevistas, delimitación del problema objeto de intervención, elaboración de diagnósticos sociales, diseño de estrategias de intervención, elaboración de informes sociales ajustados a los destinatarios y a los objetivos de intervención). Debido a esta toma de conciencia de la multiplicidad de dimensiones que se consideran parte de la evaluación en la formación pre profesional, la construcción de la evaluación incluye modalidades escritas, orales, de desempeño, individuales, grupales a las que nos hemos referido previamente. Esa triangulación entre situaciones, instrumentos y actores de la modalidad de evaluación de Taller IV permitiría construir una mirada tanto global como particular y singular del proceso de los estudiantes –no de modo normativo o prescriptivo– considerando las dimensiones de la formación en la práctica pre profesional.

Consideraciones finales

Según hemos analizado es posible señalar las estrechas relaciones entre enseñanza, formación, aprendizaje y evaluación. El análisis sobre el diseño y desarrollo de las prácticas

e instrumentos de evaluación de Taller IV requirió de su contextualización en la propuesta de formación, situada en una lógica de la alternancia (Ferry, 2008) entre el centro profesional, donde los estudiantes observan a otros profesionales y realizan sus prácticas preprofesionales, y el centro de enseñanza que acontece en el espacio institucional del aula. El trabajo en este último tiene como eje el análisis de la práctica con el fin de analizarla y problematizarla tomando herramientas teóricas que permitan tomar distancia de aquello que sucede en el plano de lo inmediato –y genera movilización emocional–, hacer pensable esa acción y lograr diseñar y llevar a cabo una intervención justificada teóricamente. Este mismo enfoque asume la propuesta de evaluación.

Las decisiones desde el diseño y desarrollo de la modalidad adoptada supone la toma de conciencia de la evaluación como proceso multidimensional que se entrama con la enseñanza y la formación y requiere el empleo de una diversidad de situaciones, prácticas e instrumentos de evaluación que permiten comprender el proceso del sujeto desde diferentes dimensiones: su inserción y desenvolvimiento en la institución, sus conocimientos teóricos y metodológicos requeridos para la profesión, su implicación personal, entre otros. Esta forma asume que la evaluación es una construcción e interpretación –en curso, inacabada–, a partir de información que proviene de diversas prácticas e instrumentos de evaluación. Entendemos que contribuiría a que los estudiantes desarrollen una mayor inteligibilidad de la práctica –desde la comprensión y no desde prescripción– (Andreozzi, 1998) y que la docente comprenda –no controle ni prescriba– para ayudar a esa comprensión por parte de los estudiantes, para lo cual se interesa por revisar y mejorar la práctica.

En síntesis, de acuerdo con el análisis realizado, entendemos que la evaluación articula modos de concebir la profe-

sión (mediante el análisis y la reflexión sobre la práctica), el saber (ligado a su uso para pensar), el poder y las relaciones entre docente y alumnos (desde el diálogo), la enseñanza (orientada a facilitar procesos de análisis), sobre la formación preprofesional (como un proceso multidimensional), el aprendizaje (gradual, recursivo y en temporalidades de larga duración), la evaluación (a través de diferentes instancias articuladas y recursivas, y que recogen diferentes puntos de vista sobre distintos aspectos del proceso y productos del de aprendizaje) y del sujeto de la formación (pone en juego lo operativo y cognitivo y también lo emocional).

Bibliografía

- Andreozzi, M. (1998). Sobre residencias, pasantías y prácticas de ensayo: una aproximación a la idiosincrasia clínica del encuadre de formación. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año 7, núm. 13.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. En *Revue pratiques de formation: Analyses*, númunmúm.. 25-26, pp. 1-14. Paris.
- Arias, A. (2013). El proceso metodológico y los modelos de intervención profesional. La impronta de su direccionalidad instrumental y su revisión conceptual actual. En *Debate Público. Reflexión de Trabajo Social-Aportes a lo público desde 202 la investigación*, año 3, núm. 5, pp. 201-204.
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Colección Formador de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras, UBA-Novedades Educativas
- Bion, W. (1980). *Aprendiendo de la experiencia*. Buenos Aires, Paidós.
- Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires, Aique.
- Doyle, W. (1998). *Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable*. Ficha de Cátedra, Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras.

- Ferry, G. (2008). Acerca del concepto de formación. En *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Glasser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Aldine Publishing Company.
- Lapassade, G. (1979). *El analizador y el analista*, Gedisa, Barcelona.
- Maissonneuve, J. (1977). Liderazgo e influencia social. En *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Mazza, D. (2015). El proceso de construcción de sentido en un enfoque clínico en sentido amplio. En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*. Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad. FCH, UNLPam.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Schön, D. (1991). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires, Paidós.
- Souto, M. (2000). *El análisis didáctico multirreferenciado. Una propuesta*. Ficha de Cátedra, núm. 1, Didáctica II (1a. ed.), Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras.
- . (2010). La investigación clínica en Ciencias de la Educación. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, vol. 17, núm. 29, pp. 57-74.
- Watzlawick, B., Bavelas, J. y Jackson, D. (1997). "Marco de referencia" y "Algunos axiomas exploratorios de la comunicación". En *Teoría de la Comunicación Humana*. Barcelona, Herder.

Documentación consultada

Entrevistas realizadas a la docente y a estudiantes del Taller IV, año 2014.

Plan de Estudios Trabajo Social, R.C.S. 5962/12.

Programa de Taller IV, año 2014.

Capítulo 2

Sobre los (posibles) contornos de la Nueva Izquierda pedagógica

Una tradición olvidada de los años sesenta-setenta. El caso de la *Revista de Ciencias de la Educación* (1970-1975)

Sebastián Gómez

A modo de introducción

La escritura sobre el pasado está marcada por las incomodidades del ahora. Y ese pasado amenaza con desaparecer con todo presente que no se reconozca aludido en él (Benjamin, 2007 [1940]: 79). Como apuntó Hobsbawm (2002 [1983]), los/as historiadores/as contribuyen, consciente o inconscientemente, a la creación, desmantelamiento y reestructuración de las imágenes del pasado. En ese sentido, sugirió que las tradiciones no son meras sobrevivencias del pasado en el presente, sino más bien creaciones hechas sobre el pasado desde el propio presente; no son una herencia, sino una invención con gravitación en la identificación política o cultural.

El capítulo rastrea la experiencia de la Revista de Ciencias de la Educación (RCE) en los años sesenta-setenta y fundamenta que, al ubicarse más allá del liberalismo y el nacionalismo popular, constituyó parte de lo que se denominará como Nueva Izquierda pedagógica. Si bien, tal como se verá, la categoría Nueva Izquierda (NI) es frecuente en los estudios historiográficos argentinos sobre los años sesenta-setenta,

su empleo es equívoco. Por su parte, en las investigaciones en torno a la historia intelectual educativa, esta tradición pedagógica no ha sido delimitada en sus contornos teóricos. En este marco, el primer apartado se consagra a revisar las principales acepciones en la historiografía local sobre la NI para luego fundamentar sus lindes. El segundo, apunta a ilustrar la categoría a través de reparar en el itinerario político e intelectual de Juan Carlos Tedesco (1944-2017) en los años sesenta y la publicación que dirigió de modo ininterrumpido entre 1970 y 1975: la RCE. Al asumir que en esta clase de revistas se dirime una estrategia política e intelectual (Altamirano y Sarlo, 1983) consagrada a operar en el conflictivo mapa de fuerzas del campo (como el educativo), el capítulo sugiere que las modulaciones y sensibilidades conceptuales de la RCE ilustran en buena medida los umbrales teóricos de la NI pedagógica.

La nueva izquierda de los años sesenta-setenta y sus manifestaciones intelectuales. Acerca de sus (posibles) contornos

La estructuración de la denominada NI traspasó las fronteras nacionales. Sin pretensión de exhaustividad, un conjunto de acontecimientos políticos jalonaron su formación: el informe de Nikita Kruschev en el XX Congreso del Partido Comunista de la Unión Soviética (PCUS) celebrado en Febrero de 1956 (el primero luego de la muerte de Stalin, 1953) que condensó un vasto conjunto de denuncias y críticas al stalinismo; las rebeliones en Berlín (1953) y Hungría (1956) contra la URSS, aplastadas por el régimen; el conflicto chino-soviético que comenzó a fines de los años cincuenta y se intensificó en los años sesenta; los procesos y guerras de liberación nacional, particularmente en África y Asia que adquirieron vigor

luego de la segunda Guerra Mundial; la Revolución Cubana (1959), acontecimiento de primer orden en la radicalización política, especialmente en América Latina.

Entrados los años cincuenta, en países europeos comenzó a esbozarse una corriente intelectual (auto)denominada NI. Inglaterra resultó uno de sus epicentros. En 1957, apareció la revista *The New Reasoner* (dinamizada por Edward Thompson y John Saville que se habían alejado del Partido Comunista Británico) y *Universities and Left Review* (que reunía a figuras como Stuart Hall, Charles Taylor, Raphael Samuel) con el propósito de conformar una NI delimitada de las tendencias dominantes tanto del partido laborista como del comunista. En 1960, ambas publicaciones se fusionaron para converger y fundar la emblemática *New Left Review*. Los influjos británicos repercutieron en distintas latitudes. Por ejemplo, en Estados Unidos hacia fines de 1960 Wright Mills escribió *Open letter to the New Left* a propósito de la aparición del libro de E. P. Thompson *Out of apathy. Voices of the New Left*. El heterodoxo sociólogo, junto con Leo Huberman, Paul Sweezy y Paul Baran representaban la *New Left* en tierra norteamericana.

Aunque existieron coordenadas comunes como la impugnación política y teórica al régimen soviético y a las tentativas reformistas, parte de los contenidos de la NI permanecieron sujetos a las condiciones nacionales (Artaraz, 2011). Indudablemente, los contornos de la renovación intelectual vernácula son inescindibles de las lecturas y debates sobre el peronismo a fines de los años cincuenta. Durante el gobierno del General Perón se conformó un bloque opositor nucleado en la denominada Unión Democrática que lo integraban, entre otros, sectores liberales y de la izquierda tradicional –puntualmente, el Partido Comunista Argentino (PCA) y el Partido Socialista (PS)–. A partir del derrocamiento del General en 1955, las consecuencias políticas de

la Revolución Libertadora (1955-1958) y la llamada “traición” del gobierno de Arturo Frondizi, empezó a sedimentarse un terreno de recolocación y revisión de las lecturas del fenómeno peronista que se insinuaba distante de las posturas liberales, la izquierda tradicional y la ortodoxia peronista. Este espacio estuvo conformado fundamentalmente por grupos y militantes provenientes del comunismo o el socialismo con los que ingresaron en crisis o rupturas; o bien, por franjas peronistas que comenzaban a situarse hacia la izquierda del invertebrado movimiento. El arco liberal prosiguió con su asociación del peronismo a un fenómeno episódico, artificial; a un movimiento promovido por una demagogia operada desde el Estado que, una vez carente de ese Estado, habilitaba un desmantelamiento de sus efectos más relevantes sobre las masas. También la línea oficial del PCA y el PS persistió en la interpretación de la disponibilidad de las masas con la caída del peronismo y, por tanto, la lectura de este como un fenómeno pasajero. En ruptura con esta interpretación, algunas franjas de la izquierda ensayaron otras lecturas y cuestionaron la lisa identificación del peronismo con el fascismo (Altamirano, 2011 [2001]).

Sintomático de este proceso de revisión fue el rótulo de “neoizquierda” atribuido por el comunismo local a un amplio espectro de tendencias que perseguían la renovación político-teórica entrados los años cincuenta y no podían ser encasillados como una variante de derecha. A través del número 50 (noviembre-diciembre de 1960) de su periódica revista, Cuadernos de cultura, el PCA arremetió contra este movimiento renovador. Las plumas de Héctor Agosti, Ernesto Giudici, Mauricio Lebedinsky, Samuel Schneider y del joven Juan Carlos Portantiero, coincidían en descalificar las innovaciones bajo el rótulo despectivo de “neoizquierda”.¹

1 Agotada la tirada, el PCA editó el número en formato libro (Giudici, *et al.*, 1961).

El significante conglomeraba a un amplio abanico de figuras: Jorge Abelardo Ramos, John William Cooke, Juan José Hernández Arregui, el “grupo Contorno”, al ala izquierdista del PS Argentino, a los díscolos “compañeros de ruta” de la revista *El escarabajo de Oro* (1961-1974, dirigida por Abelardo Castillo) o al trotskismo de Silvio Frondizi.

La descalificación también manifestaba los prolegómenos de la crisis en el monopolio de la producción crítica marxista por parte de la vieja izquierda. Hacia la década del sesenta comenzaron a multiplicarse revistas y canales de expresión de esta “neoizquierda”. Manifestación de la cisura fueron las palabras de Ricardo Piglia, un representante de la NI por aquellos años, en la apertura de la revista que encabezó, *Literatura y Sociedad* (de tan solo un número) en 1965:

La actividad de la neoizquierda termina con el monopolio que, del marxismo, ejercían el PC y los grupos socialistas; borra la artificiosa línea que dividía la estrategia revolucionaria entre el trotskismo y el marxismo ortodoxo, reflejo de una polémica internacional ajena a la realidad de nuestra clase obrera. Replantea la necesidad del camino nacional para el marxismo en la Argentina. (Piglia, 1965: 5)

Aunque el trotskismo resulta una corriente política heterogénea (en ese sentido, sería más apropiado hablar de “los trotskismos”), en términos generales, sus manifestaciones vernáculas de los años sesenta-setenta son posibles ubicarlas en los confines de la izquierda tradicional por su escasa predisposición al estudio específico de la historia argentina, de sus tradiciones políticas o las estructuras de sus clases; su concentración en los debates ideológicos internacionales y en la defensa del marxismo frente al stalinismo que indujo a cierto desdén por las nuevas tendencias políticas

y teóricas críticas inauguradas hacia las décadas del cincuenta y sesenta; la asunción del modelo ruso como paradigma revolucionario (Tarcus, 1996). De todas maneras, el juicio en ningún caso puede resultar categórico, entre otras razones, porque ciertas trayectorias políticas e intelectuales de la nueva intelectualidad abrevaron en grupos políticos de tintes troskistas. Tal como se verá más adelante, ese fue el caso de Juan Carlos Tedesco.

La categoría NI ha sido empleada por la historiografía vernácula a fin de nominar al cúmulo de posiciones o experiencias que pretendieron situarse por fuera de los linajes liberales, peronistas ortodoxos o de la izquierda tradicional. Es posible distinguir, al menos, tres usos del rótulo (Friedmann, 2015). En primer lugar, Claudia Hilb y Daniel Lutzky (1984) aludieron a la NI para identificar a las organizaciones políticas que adoptaron como estrategia la lucha armada, por lo que incluyeron grupos peronistas y no peronistas. En segundo lugar, el canónico trabajo sobre la historia intelectual de Oscar Terán (1991). A través del mote “nueva izquierda intelectual” aglomeró a un vasto conjunto de corrientes teóricas que compartieron rupturas con la vieja izquierda y un afán de renovación de la crítica en los años cincuenta y sesenta. En tercer lugar, Alfredo Pucciarelli (1999) y Cristina Tortti (1999; 2012; 2015) asumieron a la NI en términos de un lenguaje y estilo político compartido de hecho por parte de grupos provenientes del peronismo, de la izquierda, del nacionalismo y de sectores católicos ligados a la Teología de la liberación que animaron un intenso proceso de protesta y radicalización política. La NI constituyó así una heterogénea y potente fuerza renovadora que se expresó como movimiento social y actor político crítico del orden y acarreó, en la mayoría de los casos, rupturas con la vieja izquierda.

Esta última línea fue continuada en el plano educativo por Suasnábar (2004: 195-196) en su investigación sobre la

configuración del campo pedagógico universitario en las décadas del sesenta y setenta. Introdujo la nominación de “nueva izquierda pedagógica” para denominar a aquellos intelectuales de la educación que escapaban de las posiciones de los/as pedagogos/as liberales como así también de linajes comunistas y socialistas, es decir, de lo que clasifica como “izquierda pedagógica tradicional” (2004: 91). La NI pedagógica abarcó, para el autor, una amalgama de grupos y corrientes. Al momento de realizar distinciones al interior de este torrente identifica al nacionalismo popular, la nueva izquierda marxista y la radicalización católica. Sin embargo, lamentablemente, estos significantes no son delineados teóricamente.²

Si bien existieron algunas menciones locales, es plausible afirmar que la NI resulta una categoría analítica o conceptual antes que nativa; es decir, el empleo de la NI por parte de los agentes en los años sesenta-setenta en Argentina es escasa, operando como una categoría heurística por parte de investigadores/as. Por ello y junto con la heterogeneidad conceptual que fue empleada por la historiografía vernácula, es preciso arrojar determinaciones y explicitar el modo en que se la emplea en el presente escrito.

El capítulo sugiere que el sintagma “nueva intelectualidad” pergeñado por Silvia Sigal (1991) para reunir el aglomerado intelectual también estudiado por Terán (1991) puede resultar idóneo para identificar y delimitar linajes intelectuales de la época. Siguiendo tal formulación, el presente manuscrito designa como nueva intelectualidad al heterogéneo movimiento de renovación político-intelectual de la izquierda de los años sesenta-setenta. Restringe el rótulo de

2 La expresión “nueva izquierda marxista” dispuesta por Suasnábar corre el riesgo de sugerir una apropiación del marxismo en los años sesenta-setenta por parte de ciertas figuras y experiencias, a diferencia de otras, como el nacionalismo popular. Pero en innumerables revistas (Envido, Antropología del Tercer Mundo, entre otras) e intelectuales (John William Cooke, Hernández Arregui, Rodolfo Puiggrós, entre tantos/as) de esta corriente, la presencia del marxismo es notoria.

NI para designar aquellas posiciones político-intelectuales que presentaron animosidad con otro de los afluentes de la nueva intelectualidad: el nacionalismo popular. En este sentido, al interior de la nueva intelectualidad, se podría delimitar entre dos marcadas expresiones: la NI y el nacionalismo popular. La taxonomía, como todas, guarda inconsistencias, dado que existieron diálogos y pasajes incesantes entre ambas corrientes. Pero su distinción podría arrojar luz sobre oposiciones de los años sesenta-setenta que animaron y repercutieron en elaboraciones intelectuales.

Aunque compartieron una serie de rasgos, tales como la impugnación al liberalismo, la atención a la especificidad nacional o latinoamericana, la crítica a la vieja izquierda, el empleo del corpus marxista (y de sus renovadas corrientes), la lectura del peronismo era un asunto discordante. Aún con sus matices y polémicas, el nacionalismo popular asumió al peronismo como un momento decisivo en la liberación nacional o instauración del socialismo. Desconocer el asunto, suponía desembocar inexorablemente en un desapego con el pueblo y, por tanto, en tentativas políticas inertes. Desde este prisma, a inicios de 1972 Arturo Jauretche impugnó, a través de la revista *Dinamis* (órgano de difusión del Sindicato Luz y Fuerza) a franjas de la NI que se acercaban al peronismo:

Esta izquierda se coloca paralelamente al peronismo, a la izquierda de este. Y cree con eso, haberse salvado de los errores de la vieja izquierda [...] Pero creo que está propensa a los mismos errores [...]. Es una izquierda que ha tenido la grandeza de tratar de comprender un fenómeno histórico [el peronismo] pero lo ve como tal –de ayer y no de hoy–. Además, no hay que olvidar que si no lo hubieran comprendido no habría nueva izquierda.

Y luego concluía:

Sepan, sí, que la captación que buscan los ilusos, que su intento de polarizar la lucha entre dos extremismos es ajeno a las masas actuales que no lo quieren y no por miedo a la violencia o al extremismo, sino porque no corresponden ni a su composición ni a sus aspiraciones. Esto no está escrito para la gente de la nueva izquierda, sino para los peronistas y es para advertirles que la nueva izquierda tiene que aprender de ellos y no ellos de la nueva izquierda, aunque la nueva izquierda hable un lenguaje muy vistoso, el de la ideología y el peronismo tartamudee la escasa lengua del aprendiz. Pero este es el aprendiz del país real y no de los libros que dan prestigio, pero lo ocultan con una visión extraña. (1972: 18-19)

Se estima que por detrás de este registro antiintelectual se dirimía una forma dispar de comprender al fenómeno peronista. Endilgarle un sesgo libresco y extranjero a la NI, y atribuirse una suerte de conocimiento fidedigno de la realidad y de la cuestión nacional, era una cisura recurrente en franjas del nacionalismo popular.³ Pero, en rigor, las palabras de Jauretche trasuntaban una polémica y corte decisivo entre franjas del nacionalismo popular y la NI: la caracterización y expectativas políticas anudadas alrededor del peronismo. De esto, uno y otros derivaban sus adjetivaciones, diálogos o animosidades cruzadas. Más allá de que ambas corrientes compartían ciertos rasgos ya mencionados, se considera que la NI no albergó persistentes

3 Sería apropiado preguntarse si esta operación antiintelectual no tiene dimensiones de mito (Kohan, 2000), ya que un sinfín de intelectuales nacionalistas populares cultivaron la erudición, el reconocimiento académico, un lenguaje exigente, al tiempo que despreciaban explícitamente ciertos códigos intelectuales. Tal vez, la operación constituía una manera singular de posicionarse en el campo político-cultural.

expectativas en que el peronismo como fuerza política sea el vehículo del proceso para la liberación nacional o instauración del socialismo. Esto no quita que franjas de la NI buscaron acercamientos con organizaciones o expresiones de izquierda del arco peronista en determinados momentos o coyunturas (tal como ocurrió en buena parte a inicios de los años setenta). Pero, en todo caso, las esperanzas depositadas en el conjunto del invertebrado movimiento, no explican acabadamente el linaje y apuestas políticas de esta NI durante los años sesenta-setenta. No se desconoce que esta lectura dispar del peronismo se yuxtaponga o derive en otras discrepancias (como el modo de dirimir el vínculo intelectuales y pueblo, el grado de apertura a contribuciones teóricas extranjeras, entre tantos otros puntos), pero, a modo hipotético, se la considera como un punto de inflexión compartido por la diversa franja intelectual de la NI respecto al nacionalismo popular.

Una formación de la nueva izquierda pedagógica: la RCE (1970-1975)

Por influencias familiares, puntualmente de su hermano mayor, Juan Carlos Tedesco (1944-2017) se acercó al PS en sus años de juveniles, a fines de los años cincuenta. Residente en Lomas del Mirador, el centro socialista ubicado en la localidad de Liniers fue la vía de acceso. Los lazos afectivos se entremezclaban con lo que luego lo marcará en términos políticos: una persistente búsqueda alternativa al peronismo y al stalinismo. Es conocido que la historia del PS hacia fines de los años cincuenta y principios de los años sesenta estuvo signada por sucesivas rupturas. En la vertiginosa fragmentación, el joven Tedesco permaneció siempre en la “tendencia izquierdista”, específicamente en la denominada

Secretaría Tieffenberg. La Secretaría, expresión de uno de los nucleamientos de la NI y antecedente inmediato del PS Argentino de Vanguardia, mostraba explícita simpatía por la Revolución Cubana, bregaba por la afinidad del Partido con el “fidelismo” y se oponía a las tendencias moderadas (Tortti, 2009). El nivel que alcanzó el enfrentamiento entre fracciones del PS Argentino, provocó el alejamiento de muchos afiliados, entre ellos, del propio Tedesco, enrolado en las juventudes socialistas por entonces.

A pesar de esto, sus inquietudes políticas izquierdistas continuaron. Siempre alejado de la opción stalinista o peronista, incursionó en una nueva fuerza trotskista, surgida hacia 1964: la organización Política Obrera, conducida por Jorge Altamira. El acercamiento a la organización se entremezcló con los estudios universitarios del joven Tedesco en la carrera Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En el seno de la universidad, donde en buena medida había penetrado el debate marxista, el trotskismo aparecía como una alternativa para Tedesco. Sin embargo, la rigidez organizativa y los imperativos de proletarianización de la organización comandada por Altamira no coincidieron con las búsquedas del por entonces estudiante de Ciencias de la Educación. Como otros miembros de la nueva intelectualidad, Tedesco emprendió su búsqueda sin estructura política de por medio.

Ante la intervención universitaria de 1966, Tedesco encontró cobijo institucional en la filial de Buenos Aires del Instituto Latinoamericano de Relaciones Internacionales (ILARI). Este marco institucional sostuvo la primera tentativa intelectual de envergadura del autor: la aparición de su primer libro titulado Educación y sociedad en la Argentina, 1880-1900 (1970). Basado en un entrecruzamiento heterodoxo de autores como Gino Germani y Antonio Gramsci, el cientista de la educación estructuró un ar-

gumento en torno al origen del sistema educativo que escapaba tanto al linaje del revisionismo histórico como al liberal (Gómez, 2016). Este gesto pionero, coincidía con otra apuesta política e intelectual del autor: la aparición de la RCE (1970-1975). Auspiciada en sus primeros números por ILARI, Tedesco asumió el rol de director y se configuró como figura decisiva de la iniciativa.

Si bien resulta improcedente derivar de la unidad intelectual y estética de la revista, una homogeneidad doctrinaria o ideológica (Altamirano y Sarlo, 1983), la RCE en su despliegue moduló un tipo de operación político-teórica que expresó contornos característicos de la NI, delineados en el apartado anterior: a. delimitación con la vertiente liberal, la izquierda tradicional y populista de izquierda; b. apropiación crítica y creativa de corrientes marxistas para reflexionar sobre los países dependientes. La trayectoria y elaboración teórica de su alma mater, Tedesco, moduló esta configuración.

A través de la RCE, el director conglomeró a jóvenes egresados/as de la carrera de Ciencias de la Educación (de la UBA en primer término y más tarde de universidades como Córdoba, La Plata y Tucumán). En tanto formaciones (Williams, 1977), las revistas culturales de la época como la RCE operaron en clave de expresión y reclutamiento de jóvenes disconformes, excluidos o renegados de las instituciones culturales y políticas. La RCE se conformó en animosidad con la intervenida universidad y se erigió como una instancia de legitimación a la vez horizontal y vertical: entre pares y contra los mayores. La publicación surgía en franco antagonismo con las posturas católicas hegemónicas por entonces en el Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA. Pero también la iniciativa tomó distancia de las posiciones liberales y modernizadoras en el ámbito educativo que, ante la intervención universitaria de 1966, fueron desplazadas de dicho Departamento y encon-

traron refugio en el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Instituto Torcuato Di Tella. Quien comandaba el Centro era Gilda Romero Brest, directora del Departamento Ciencias de la Educación de la UBA entre 1961 y 1966. La RCE retenía la importancia de la ciencia, como habían enseñado los/as maestros/as modernizadores, pero la inscribía en una radicalidad que excedía al liberalismo científicista. Siguiendo los principios bourdianos de campo (Bourdieu, 1991), los jóvenes miembros de la RCE actuaban como agentes recién llegados al terreno educativo, dispuestos a competir por el capital científico detentado por la dominante tecnocracia educativa de orientación cristiana y los liberales modernizadores.

Respecto al arco pedagógico crítico, la RCE en su despliegue configuró una posición específica. En varios pasajes, la publicación tomó distancia de la izquierda tradicional. A propósito de la reforma educativa implementada por el gobierno de Onganía, Tedesco reflexionaba sobre las limitaciones de las tentativas de cambio del sistema educativo. Sugería que aún aquellos postulados escolanovistas consagrados a promover la actividad del educando, nunca fueron más allá de ámbitos reducidos y, por tanto, siempre se mostraron impotentes para penetrar masivamente en los sistemas escolares. Este clivaje entre proyecto educativo y transformación real era atribuido por Tedesco a la colisión entre los principios de la Escuela Nueva y la función social de la educación en el sistema capitalista. Bajo este prisma también explicaba la involución y el tradicionalismo pedagógico en que se vio envuelta la URSS al consolidarse el stalinismo. Tedesco, a: Los principios metodológicos activos fueron aplicados a nivel masivo en el sistema escolar soviético al calor de la revolución de octubre, pero cayeron en desgracia con el régimen de Stalin que le otorgó a la educación un papel tradicional (Tedesco, 1972a: 58).

Aunque las filiaciones políticas de los/as integrantes del Consejo de Redacción no eran homogéneas, la RCE moduló un posicionamiento crítico hacia las corrientes peronistas de izquierda, al menos en dos planos. En primer lugar, la caracterización global del peronismo en una serie de artículos (García, 1972, Silber, 1972, entre otros) en términos de un proyecto burgués, conciliador entre las clases sociales o lisa y llanamente como “bonapartismo populista”. De igual modo, la demarcación implicó también reconocer aspectos progresivos de la tentativa populista para la clase trabajadora. Similar registro se encuentra en artículos publicados por Tedesco a principios de los años setenta en la Revista Latinoamericana de Ciencia Política (Tedesco, 1972b) y Los Libros (Tedesco, 1973; 1974). En su contribución de 1972, Tedesco se abocaba al análisis de la evolución histórica de la universidad. Para el período del gobierno peronista, criticaba la segmentación del sistema universitario, la falta de democracia y nivel académico de las casas de estudio, la represión del movimiento estudiantil, pero reconocía avances significativos en la democratización de la matrícula en los niveles educativos (1972b: 216).

El segundo plano de delimitación con las corrientes populistas de izquierda, residía en los fundamentos de la teoría educativa crítica. La RCE moduló un discurso pedagógico que pretendía distanciarse o, al menos, sospechar de los postulados de Paulo Freire, particularmente gravitante en franjas de la izquierda peronista. En el editorial del número 10 (octubre de 1973), la revista inscribía en términos linderos y entrecomillaba como “contestarias” a las teorías críticas de Iván Illich y Paulo Freire por sus énfasis en un educación activa, creadora o revolucionaria, pero que terminaban por subestimar la colocación del fenómeno educativo en el contexto más amplio de la lucha de clases. Entre otros cuestionamientos, en el caso de Freire se

le recriminaba subestimar la importancia de los contenidos curriculares en la acción educativa. La franja pedagógica que se apoyaba en el educador brasileño terminaba por orientar sus prácticas educativas hacia la acción política y social, más que hacia la reflexión epistemológica y metodológica sobre la educación (Amar, 2016). La gravitación de las condiciones materiales de la práctica pedagógica era subvalorada, conllevando el riesgo de un voluntarismo idealista.

Presumiblemente, la distancia de Tedesco respecto al populismo llevó a que en los años en los cuales la izquierda peronista condujo los destinos de la UBA (rebautizada, como Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires), el científico de la educación no fuese considerado. Puntualmente, a partir del ascenso de Héctor Cámpora al gobierno, Adriana Puiggrós asumió como directora del Departamento de Ciencias de la Educación de la UBA en 1973, y en 1974 el decanato de la Facultad de Filosofía y Letras. A pesar que Tedesco contaba con vastos antecedentes, la dirección de la carrera decidió que la asignatura Historia de la Educación quedaría bajo la órbita del peronismo. La propia Adriana Puiggrós, años después, reconoció el error en la decisión, ya que la cátedra –reflexionaba– debía haber estado en manos de Tedesco (Arata et al., 2009: 203).⁴ También el propio director de la RCE recordaba que la decisión provenía de cuestiones político-ideológicas: “A la Universidad de Buenos Aires no volví, fui discriminado por marxista. La dictadura [por el régimen de Onganía] me discriminaba por marxista y el gobierno nacional y popular también me discriminaba por marxista” (Tedesco, 2015).⁵

A contracorriente de la veta liberal, populista o de la izquierda tradicional, la RCE intentó formular un discurso

4 Entrevista realizada por Arata *et al.*

5 Comunicación personal, 8 de abril de 2015.

educativo transformador. Al calor de la radicalización, la publicación fue estructurando una crítica educativa con dos aristas principales: a. elucidar la dominación ideológica del aparato escolar; b. fundamentar una intervención política en el sistema educativo argentino y latinoamericano.

En torno a la primera arista, alrededor del concepto de ideología, tan en boga por entonces en franjas de la nueva izquierda, se anudaron buena parte de las reflexiones críticas educativas de la publicación (Roncaglio, 1972; Tedesco, 1973; Yapur, 1973, entre otras). En definitiva, el propósito era develar la impronta ideológica de la práctica educativa y sus funciones específicas en el marco de la sociedad capitalista; desentrañar, a través del concepto de ideología, el *modus operandi* del aparato escolar burgués como así también las teorías, métodos y técnicas pedagógicas que lo convalidaban; divisar el carácter deformante y dominante de la ideología en la materialidad de la práctica escolar. El denominado crítico reproductivismo, a pesar de resultar heterogéneo en su composición al albergar aportes de Althusser, Baudelot, Establet, Poulantzas o Bourdieu, coincidía en revelar el papel del sistema educativo en sociedades capitalistas y arrojar luz sobre sus efectos ideológicos. Los influjos de esta vertiente fueron decisivos en el programa teórico de la revista. Sin embargo, su apropiación lejos estuvo de la linealidad. La revista no solo introdujo cuestionamientos al estructuralismo althusseriano por subestimar las exigencias de formación contradictorias de la fuerza de trabajo en el capitalismo (Lagrane, 1974) o encerrar la escuela en “la circularidad elíptica de la dialéctica de la reproducción” (Morgenstern, 1975: 17). También realizó mediaciones atentas a las condiciones de dependencia del sistema educativo latinoamericano y argentino. La Teoría de la Dependencia, tanto en términos de clima de ideas como de andamiaje conceptual, acompañó la radicalización pedagógica de la revista (por ejemplo, García, 1973).

La primera veta del proyecto crítico pedagógico de la publicación se jalonó con una segunda: la preocupación propositiva. Distanciándose explícitamente del registro propositivo de la tecnocracia empirista que por su simpleza atentaba contra la elaboración teórica, la RCE pretendió derivar de análisis educativos críticamente fundamentados, líneas de intervención. Desde un principio la publicación pretendió acompañar sus abordajes con propuestas en temas como la reforma de la escuela media (Barreiro, 1971); los contenidos en la enseñanza de la matemática (Inglese, 1971); la formación docente y dinámica de grupos (Filloux, 1972), pero el imperativo se volvió denso particularmente por la coyuntura abierta el 25 de mayo de 1973 con la asunción de Héctor Cámpora. La RCE pretendió tejer no solo un diálogo con sectores educativos adscriptos al peronismo,⁶ también permaneció permeable al registro de la coyuntura que exigía traducir la radicalidad pedagógica en propuestas concretas. Así ahondó la veta propositiva sobre variados problemas: tratamiento psicopedagógico (Arzeno y Crespo, 1973); discriminación étnica en la escuela (Hernández, 1974); evaluación docente (Antebi y Carranza, 1974); entre otros. El editorial del último número de la RCE, que realizaba un balance del recorrido de la publicación, explicitaba esta modulación:

La línea de estimulación a la elaboración de propuestas concretas tuvo que ver, políticamente, con la presencia de vastos sectores comprometidos –honesta y militan-

6 Tal vez, síntomas de este acercamiento sean posibles rastrearlos en el núm. 9 (mayo de 1973) de la RCE que apareció prácticamente en párelo a la asunción de Héctor Cámpora e incluyó un documento del Consejo Tecnológico del Movimiento Nacional Justicialista, *Bases programáticas para un Gobierno Justicialista. Capítulo de Educación y cultura*, pp. 46-48 y una entrevista al Dr. Carlos Paldao, coordinador técnico del Plan de Educación Permanente a cargo de la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA) y de la Dirección Nacional de Educación del Adulto (DINEA), pp. 58-61.

temente— en la transformación del sistema educativo a partir de una evaluación de las posibilidades abiertas el 25 de mayo de 1973. No todos los integrantes de la Revista ni todos los sectores que ella aspira a representar participaron de estas evaluaciones; sin embargo, lo peculiar de nuestro trabajo fue hacer un ejercicio no sectario de confrontación (lamentablemente aislado en un marco donde muchas veces la lucha sectaria, empobreció las posibilidades de elaboración y generó enfrentamientos estériles). (1975: 3)

Al igual que otras franjas de la nueva intelectualidad, la RCE careció de un anclaje político o institucional persistente. Intelectuales críticos de la educación buscaban a través de la publicación canalizar una voluntad político-pedagógica que siempre se volvía errática o no encontraba terreno firme para expandirse. Una suerte de desarraigo político orgánico.

La RCE llegó a su final en 1975. La intervención y restauración conservadora sobre las universidades públicas promovidas por el nacionalista católico Oscar Ivanissevich, las operaciones de la sangrienta Triple A, la creciente censura y los primeros exilios condujeron al ocaso y desaparición de la publicación. Tragedias de la historia, la última aparición se concibió como el inicio de un nuevo momento: la revista comenzaba a salir bajo un acuerdo con la Editorial Axis de Rosario que prometía dotarla de un inédito alcance y regularidad. Varios miembros del Staff fugaron al exilio, mientras que el director de la revista encontró cobijo en organismos internacionales. Una experiencia singular y crítica de la educación argentina encontraba su ocaso. El libro de Tarcus (1996), abocado al estudio de las trayectorias y pensamientos de Silvio Frondizi y Milcíades Peña, llevó por título *El marxismo olvidado en la Argentina*. Valdría preguntarse si el registro o perfil crítico de esta

experiencia, que el capítulo denominó como nueva izquierda pedagógica, no ha sido también olvidada.

Bibliografía

- Agosti, H., Giudici, E., Lebedinsky, M., Portantiero, J. C. y Schneider, S. (1961). ¿Qué es la izquierda? Buenos Aires, Documentos.
- Altamirano, C. y Sarlo, B. (1983). Ensayos argentinos. Buenos Aires, Centro Editor.
- Altamirano, C. (2011 [2001]). Peronismo y cultura de izquierda. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Amar, H. (2016). Bourdieu en el campo educativo argentino. Buenos Aires, Biblos.
- Antebi, C. y Carranza, C. (1974). Evaluación: una experiencia estudiantil-docente. En Revista de Ciencias de la Educación, núm. 11, pp. 12-19.
- Arata, N., Ayuso, M., Báez, J. y Díaz Villa, G. (2009). La trama común. Buenos Aires, Facultad de Filodofía y Letras, UBA.
- Artaraz, K. (2011). Cuba y la nueva izquierda. Buenos Aires, Capital intelectual.
- Arzeno, M. y Crespo, G. (1973). El tratamiento psicopedagógico: sus etapas. En Revista de Ciencias de la Educación, núm. 9, pp. 40-45.
- Barreiro, T. (1971). El anacronismo de nuestra escuela media y la solución tecnológica. En Revista de Ciencias de la Educación, núm. 4, pp. 3-13.
- Benjamin, W. (2007 [1940]). Sobre el concepto de historia. Buenos Aires, Piedras de Papel.
- Bourdieu, P. (1991). Sociología y cultura. México, Grijalbo.
- Consejo de redacción, (3 de octubre de 1975). [Editorial]. En Revista de Ciencias de la Educación, núm. 8.
- Filloux, J. C. (1972). Escuelas de formación de maestros y renovación de la enseñanza. En Revista de Ciencias de la Educación, núm. 13-14, pp.1-4.
- Friedmann, S. (agosto, 2015). *La izquierda peronista como fenómeno local de la llamada Nueva Izquierda*. Ponencia presentada en I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Buenos Aires, Argentina.

- García, G. (1972). La educación como práctica social. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 8, pp. 20-38.
- . (1973). Teoría de la educación y revolución. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 10, pp. 59-61.
- Gómez, S. (2016). Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci desde la teoría educativa argentina. En *Propuesta Educativa*, núm. 46, pp. 93-100.
- Hernández, I. (1974). La discriminación étnica en la escuela. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 12, pp. 34-41.
- Hilb, C. y Lutzky, D. (1984). *La nueva izquierda argentina: 1960-1980. (Política y violencia)*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Hobsbawm, E. (2002 [1983]). *Introducción*. En Hobsbawm, E. y Ranger, T. *La invención de las tradiciones*. España, Crítica.
- Inglese, J. (1971). Renovación de contenidos en la enseñanza sistemática: el caso de las matemáticas. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 5, pp. 44-51.
- Jauretche, A. (1972). Los aprendices de sabios. En *Dinamis*, núm. 40, pp.18-19.
- Kohan, N. (2000). *De Ingenieros al Che*. Buenos Aires, Biblos.
- Lagrange, H. (1974). A propósito de la Escuela. Críticas a un enfoque de L. Althusser. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 12, pp. 3-20.
- Morgenstern, S. (1975). Hegemonía y educación. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 13-14, pp. 30-42.
- Piglia, R. (1965). Literatura y sociedad. En *Literatura y sociedad*, núm. 1, pp. 2-9.
- Pucciarelli, A. (ed.). (1999). *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Buenos Aires, Eudeba.
- Roncagliolo, R. (1972). La lectura ideológica de los textos escolares. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 8, pp. 15-19.
- Silber, J. (1972). El objetivo nacionalista de la educación y la incorporación de la enseñanza religiosa durante el período peronista. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 7, pp. 42-53.
- Suasnábar, C. (2004). *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, FLACSO/Manantial.

- Tarcus, H. (1996). *El marxismo olvidado en la Argentina: Silvio Frondizi y Milcíades Peña*. Buenos Aires, El Cielo por Asalto.
- Tedesco, J. C. (1970). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*. Buenos Aires, Pannedille.
- . (1972a). El debate de la Reforma Educativa: un caso de debate tecnocrático. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 7, pp. 22-33.
- . (1972b). Universidad y clases sociales: el caso argentino. En *Revista Latinoamericana de Ciencia Política*. FLACSO, vol. 3, núm. 2, pp. 197-227.
- . (1973). Ideología y Educación. En *Los Libros*, núm. 31, pp. 4-13.
- . (1974). Educación y política en América Latina. En *Los Libros*, núm. 40, pp. 11-16.
- Tortti, M. (1999). Protesta social y 'Nueva Izquierda' en la Argentina del Gran Acuerdo Nacional. En Pucciarelli, A. (ed.). *La primacía de la política. Lanusse, Perón y la Nueva Izquierda en tiempos del GAN*. Buenos Aires, Eudeba.
- . (2009). *El "viejo" partido socialista y los orígenes de la "nueva" izquierda*. Buenos Aires, Prometeo.
- . (2012). Introducción. El lugar de la 'nueva izquierda' en la historia reciente. En *PolHis. Boletín Bibliográfico Electrónico del Programa Buenos Aires de Historia Política*, núm. 10, pp. 110-121.
- . (dir.). (2015). *La nueva izquierda argentina (1955-1976)*. Buenos Aires, Protohistoria.
- Yapur, C. (1973). Educación e ideología: una aproximación teórica y metodológica. En *Revista de Ciencias de la Educación*, núm. 9, pp. 34-39.
- Williams, R. (1977). *Marxismo y Literatura*. Barcelona, Península.

Capítulo 3

La Reforma Universitaria

Recorridos preliminares por las interpretaciones de Gabriel del Mazo y Gregorio Bermann hacia la década del treinta

Denisse Garrido

A modo de introducción y marco del proyecto de investigación

Los hechos acaecidos entre fines de 1917 y mediados de 1918 en la Universidad Nacional de Córdoba que dieron origen al movimiento conocido como la Reforma Universitaria y que propagaron su influencia en las universidades de La Plata, Buenos Aires, Tucumán y Santa Fe fueron tempranamente registrados y teorizados por sus propios ideólogos y difusores de esos distintos centros universitarios. La propagación del movimiento a escala continental tuvo también entre los estudiantes e intelectuales de Perú, Cuba, México, Colombia y Chile –por nombrar a algunos– a los intérpretes de este “hito” en sus historias recientes. Vale recordar aquí, brevemente, aquello que en diversos trabajos se ha señalado acerca de la Reforma Universitaria:¹ el programa reformista comprendió entre sus postulados el cogobierno tripartito de las casas de estudio, la libertad de cátedra, la docencia y asistencia

1 Ver, entre otros, Portantiero (1978), Buchbinder (2008), Tünnermann, (1998).

libres, la extensión universitaria y la autonomía, por solo mencionar algunos. El escenario nacional signado por el reemplazo de la tradicional elite gobernante por el yrigoyenismo –con las particularidades del mismo como partido representante de las clases medias–, y el escenario internacional abierto tras la conmoción de la gran guerra y el impacto que las Revoluciones Mexicana (1910) y Rusa (1917) provocaron en la intelectualidad local, significaron para el estudiantado la necesidad de atender los problemas de su tiempo y la imposibilidad de circunscribir la reforma únicamente a los principios que renovaban pedagógica y políticamente la organización al interior de la universidad. Esta tensión será la que recorrerá muchas de las discusiones producidas desde los albores del movimiento.

Dado que la Reforma Universitaria no supuso un sistema de ideas homogéneo o unívoco (Terán, 1998), sino que, por el contrario, entendemos que se trató de un discurso multi-determinado por sujetos sociales y fragmentos de discursos político-ideológicos diversos (Puiggrós, 1998), múltiples fueron los debates por dotar de significado e interpretación a este proceso, con tintes que fueron del anticlericalismo y juvenilismo idealista inicial, pasando por la teoría generacional a un marcado antiimperialismo latinoamericanista en lo sucesivo. Este artículo se enmarca en un proyecto de investigación en curso² que tiene interés por analizar y revisar aquellos primeros estudios sobre la Reforma, en tanto consideramos que aún es posible echar luz sobre algunos posicionamientos, debates o consideraciones iniciales. Aproximándonos al corpus de libros, compilaciones y publicaciones periódicas en que participaron distintos reformistas, surgen algunas

2 Plan de trabajo de la beca de Maestría UBA "Historia de la educación en América Latina. Perspectivas historiográficas y debates en torno al proceso de la Reforma Universitaria", dirigida por la Dra. Lidia Mercedes Rodríguez, en el marco del Proyecto UBACYT 2014-2017 *Historia de la educación en América Latina. Perspectivas historiográficas y problemas centrales para la construcción del objeto*.

preguntas iniciales que seguirán guiando la indagación, a modo de preguntas de investigación. Solo por enumerar algunas, nos preguntamos cuáles han sido las tradiciones (político-ideológicas, etcétera) con mayor peso en la producción histórica sobre la Reforma Universitaria; en qué proyectos político-intelectuales se enmarcan los autores o cuáles han sido sus ámbitos de sociabilidad y formación; cuál es el contexto social, político e institucional latinoamericano en que se enmarcan las interpretaciones sobre reforma; en qué aspectos, ejes o núcleos se han concentrado las diversas perspectivas de análisis; qué discusiones y diálogos se producen al interior de ellas; cuál es el tratamiento de los documentos o fuentes y el modo de trabajo con ellos que se registra en los diferentes trabajos sobre la Reforma Universitaria. Se abre también, como un aspecto a considerar, el problema de las periodizaciones, por lo que nos preguntamos cuáles son los parámetros o criterios de elección de las distintas periodizaciones elaboradas sobre el movimiento de la reforma; qué diversas periodizaciones se construyen en los distintos países del continente en que el movimiento arraigó y en qué se fundamentan; en qué difieren o se asemejan las cronologías, los antecedentes y consecuentes abordados en los distintos casos regionales, entre otros.

Con el objeto de analizar la producción de aquellas interpretaciones del movimiento reformista, nos proponemos aquí esbozar algunos recorridos y comentarios preliminares en torno al pensamiento de dos de sus representantes hacia la década del treinta: el ingeniero Gabriel del Mazo (1898-1969) y el médico psicoanalista y filósofo Gregorio Bermann (1894-1971). Ambos fueron partícipes del movimiento estudiantil reformista desde sus albores, y coincidieron en la ocupación de cargos en la Federación Universitaria Argentina (FUA) entre 1919 y 1922, Del Mazo como presidente y Bermann como secretario general. Sus

recorridos previos a la reforma, en los momentos de gestación de sus idearios, los muestran a ambos presidiendo los centros de estudiantes de sus respectivas Facultades de la Universidad de Buenos Aires, Del Mazo al frente del Centro de Estudiantes de Ingeniería en 1916 y Bermann al frente del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras entre 1917 y 1918.³ Para el momento en que ambos inician sus participaciones en la “gran política”, anclaron en posiciones partidarias diversas, el primero en las filas del radicalismo –por el que fuera diputado en el período 1946-1950– y el segundo vinculado al socialismo (desde los inicios de la reforma) y al comunismo después. Al interior del reformismo –y limitándonos al caso argentino– el vínculo entre las distintas corrientes osciló entre acercamientos, fracturas, desencuentros. La década del treinta significará un realineamiento de los dirigentes político-universitarios nacidos con la Reforma con el socialismo o con el comunismo de la III Internacional (Puiggrós, 1998) y serán otras las aristas de la discusión que en ese momento se produzcan.

Notas sobre el contexto histórico

Las reflexiones aquí esbozadas remiten al pronunciamiento de ambos dirigentes estudiantiles en un contexto particular: la década del treinta. Para ese momento, pasan ya a ser considerados por la Federación Universitaria como “maestros de juventudes” (FUA, 1941: 430). Se torna necesario, por tanto, señalar al menos sintéticamente algunas cuestiones

3 Bustelo realiza un análisis minucioso acerca de las agrupaciones y publicaciones estudiantiles previas a 1918 y de cómo dichas prácticas político-culturales de los jóvenes ejercieron un papel decisivo en el vínculo de los reformistas con las izquierdas. Al mapear la red del socialismo científico y la red del idealismo estético, analiza la participación clave de los entonces jóvenes estudiantes que aquí nos convocan (Bustelo, 2013).

respecto a dicho período histórico. El contexto internacional se encontraba signado por la grave sacudida de los mercados tras la crisis de 1929, en el plano económico, y el ascenso de los regímenes fascistas en Europa, en el plano político. Tales conmociones eran sentidas con gran intensidad en nuestro continente. Cuando el 6 de septiembre de 1930 se produce en nuestro país el golpe encabezado por el general José F. Uriburu, se torna efectiva la reconquista del poder por parte de los viejos grupos vinculados a la oligarquía terrateniente conservadora que, desde la sanción de la Ley Sáenz Peña en 1912, habían comprobado la imposibilidad de retomarlos por la vía electoral.

En relación al movimiento reformista, se trata de un momento que frecuentemente fue entendido como asociado a la decadencia del mismo, explicada precisamente por la situación económica, política y social latinoamericana de esta década, como por la fuerte intervención militarizada en las instituciones de educación superior, la persecución y encarcelamiento de sus dirigentes, la expulsión de profesores y estudiantes, y la retracción de las reformas instaladas en las universidades. Sin embargo, la realización del Segundo Congreso Nacional de Estudiantes en 1932 y los discursos pronunciados con motivo del aniversario de la Reforma, suelen proclamar su existencia aún viva y su renacimiento de cara a las nuevas condiciones adversas que el reformismo debe afrontar.

En este marco, consideramos que las interpretaciones de Del Mazo y Bermann, desde sus distintas ópticas, dan cuenta del problema acerca de la relación entre la universidad, el Estado y la sociedad; y, particularmente, retomando aquello planteado por Celentano (2006), el problema de la articulación entre intelectuales y política alrededor de la tarea de transformación de la sociedad y la emancipación de los sectores populares.

Del Mazo y la Reforma Universitaria como “conciencia de emancipación en desarrollo”

El discurso que da título a este apartado fue pronunciado por Gabriel del Mazo⁴ el 15 de junio de 1938 en el teatro Rivera Indarte de Córdoba, con motivo del acto de celebración del vigésimo aniversario de la Reforma. En esta conferencia, el ingeniero señala que para comprender el movimiento universitario es preciso primero comprender el “drama de nuestra América”, económicamente explotada y políticamente negada, sujeta desde su conquista a ideas e instituciones extranjeras extrañas. Señala que “en vez de un orden de interpretaciones auténticas de nuestro espíritu y naturaleza se cultivó la imitación: un vivir de prestado” (Del Mazo, 1938: 3). Es posible entrever aquí aquello que Del Mazo consideraba respecto al radicalismo, como la única fuerza que fue capaz de entender la política partiendo del hombre nacional, “su psicología y sus intereses ideales”, contra posturas que dejaban subordinado lo nacional a los intereses extranjeros a los que respondían las oligarquías. Del Mazo esboza en esta conferencia la afinidad e identificación fundamental entre el movimiento reformista y el radicalismo yrigoyenista sobre la que insistirá hasta el final de sus días, destacando que a través de la transformación política que implicó la llegada del radicalismo al poder, “en todos sus ámbitos nacía la fe en lo propio y en la función y

4 Gabriel del Mazo publica la primera compilación de documentos sobre el movimiento reformista por encargo del Centro de Estudiantes de Medicina de Buenos Aires en 1927. Esta obra será reeditada luego en 1941 por encargo del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata. Como señala su compilador, esa segunda edición amplía y actualiza el material de la primera, lo reordena y lo presenta en tres grandes tomos con textos y material iconográfico correspondientes al período 1918-1940. Por esta labor pionera, que comprendió asimismo la inclusión de su interpretación entre los ensayos críticos del movimiento, su lectura del proceso reformista tiende a ser considerada como la visión canónica.

responsabilidad universal de lo propio. La Reforma Universitaria labró su cauce en esa gran corriente, fecundándola a su vez” (Del Mazo, 1938: 5).

Decíamos que en nuestro continente se cultivó la imitación, y ese “acontecer que pertenece a lo foráneo” es interpretado por Del Mazo como antihistórico, como bárbaro, invirtiendo allí el sentido tradicionalmente atribuido a la barbarie en su dicotomía con la civilización en el pensamiento decimonónico, tanto liberal oligárquico como socialista. La barbarie se ubica para Del Mazo en lo foráneo, particularmente en Europa, habiendo sido Latinoamérica testigo de los horrores de la primera guerra mundial. Pero además, como señalamos en la introducción, el viejo continente se halla en medio del ascenso de los totalitarismos fascistas, la guerra civil en España y a un paso de dar inicio a la segunda contienda armada mundial; problemáticas que puede pensarse que tiñen el discurso de Del Mazo por más que no son abiertamente expresadas, como si lo hace en el mismo evento Héctor P. Agosti, portavoz del Partido Comunista Argentino. Las palabras de Del Mazo dan cuenta de una fuerte impronta latinoamericanista presente en su discurso, que puede pensarse como “una expresión de afirmación latinoamericana frente al entreguismo y al sometimiento del Continente. Surge este americanismo como un volver a retomar viejos ideales que fueron banderas de los fundadores de nuestra nacionalidad” (Rodríguez de Magis, 1972 citado en Tünnermann, 2008: 51).

¿Qué vínculo subyace entonces, para Del Mazo, entre este *drama de nuestra América* y el movimiento de la reforma universitaria? El entendimiento de esta identidad y realidad latinoamericana y la consecuente formación de la conciencia de emancipación tendrían como principal promotora a la Reforma Universitaria, en tanto propiciadora de la “unificación continental para la libertad”, aún en el momento

en que su influencia se halla disipada. La universidad aparece aquí, como en 1918, como el faro o como el elemento dinamizador del cambio social. El latinoamericanismo es expresado como anhelo de superación de todas las formas de dependencia, en un momento en que desde la cúpula gobernante se han dado muestras claras de subordinación a los intereses económicos británicos. De ahí que Del Mazo señale en el prólogo de 1941 a la segunda edición de los tomos de *La Reforma Universitaria* que la reforma es uno de los nombres de nuestra independencia, y que puede retomar su marcha porque está “siempre contenida o adulterada, pero siempre pugnante por revivir y purificarse” (Del Mazo, 1941: ix).

En el marco de este análisis, la democratización y nacionalización de la Universidad es para Del Mazo un aspecto particular del programa general más amplio de transformación social. Por eso, señala que solo en una reforma mayor, en la gran reforma política y cultural en una “común voluntad histórica” (Puiggrós, 1998: 117), cuando al Estado se lo transforme en su composición y sentido, se puede hallar la solución de raíz del problema educativo y cultural. Pero, señala Del Mazo, es el pueblo quien debe ser el creador y formador del Estado:

Es ancha y rica la idea de Pueblo, de sociedad que busca en esa morada multánime, la unidad natural, sana y legítima de la Nación. Supera la idea de clase, que es solo económica; supera la idea de raza que es solo biológica; supera la idea gremial o corporativa, que adjudica primordialidad y universalidad a lo que es circunscripto interés de oficio o unilateralidad formativa; supera la idea de masa, despectiva de la individualidad, noción física que lleva implícita una aristocracia de dominadores. La idea de Pueblo es un valor más alto, como que a su realización debe prece-

der la liberación de lo económico y el acendramiento de lo corporal. Es un enlace con lo eterno; una concepción moral; una reivindicación de la dignidad del hombre en la lucha eterna por su integración, por su emancipación, que es lo histórico en la Historia. (Del Mazo, 1938: 12)

La cita anterior, además de confrontar con interpretaciones de un reduccionismo clasista o perspectivas científicas sobre la raza o las masas, condensa sentidos que remiten la fuerte influencia del espiritualismo krausista que impregnó al radicalismo yrigoyenista. La interpretación del krausismo que realizó Yrigoyen lo llevó a comprender la idea de Nación como un ideal con poder normativo. La humanidad estaría orientada a la conformación de esa unidad orgánica que se lograría mediante la política, “ideal” hecho carne, convertido en “mandato inmanente” (Puiggrós, 1998: 113)

Como señalamos antes, Del Mazo consideraba que el problema nacional era de conciencia antes que económico (Puiggrós, 1998), por lo que entendió a la reforma universitaria como el movimiento que iba a promover esa nueva conciencia argentina y latinoamericana. Es interesante notar aquí que aquella “conciencia de emancipación”, según Del Mazo, se gesta en la década del veinte cuando comienzan a producirse las resonancias continentales del movimiento reformista y su viraje hacia la llamada verdadera transformación, señalando como hito la fundación de la APRA (Alianza Popular Revolucionaria Americana) por el peruano Víctor Raúl Haya de la Torre en 1924, a la vez que recupera los principios doctrinales establecidos por el aprismo peruano. Este último hecho consolida las bases de acción del reformismo y expresa el pasaje del momento educativo (o meramente pedagógico) de la Reforma al plano político, económico y social:

Frente al Imperialismo como sistema, debe oponerse otro sistema también político, económico y además cultural, que organice nuestros pueblos en asociaciones efectivamente nacionales, de coherencia homogénea, concertadas en una Unión emancipadora general que permita proseguir la Independencia bajo el signo de una democracia completa. (Del Mazo, 1938: 10)

La recuperación que Del Mazo realiza del aprismo peruano en esta conferencia de 1938 deja traslucir la influencia que ese movimiento político tuvo sobre la formación, tres años antes, de la Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina (FORJA), caracterizada por una fuerte crítica antiimperialista que se traducían en su declaración fundacional: “somos una Argentina colonial, queremos ser una Argentina libre”. Del Mazo junto con Arturo Jauretche, Raúl Scalabrini Ortiz, Homero Manzi, entre otros, confluyeron en el rechazo a la conducción alvearista del radicalismo y la consideración de que las propuestas tradicionales de la Unión Cívica Radical (UCR) estaban agotadas, con nacionalistas que avanzaban hacia posiciones democráticas. Disconformes con la situación del país y con los marcos partidarios tradicionales, se volcaron desde FORJA hacia la defensa de la soberanía popular y la emancipación económica, y ejercieron su influencia en el posterior desarrollo del peronismo (Ciria y Sanguinetti, 1983).

En el año 1946, Gregorio Bermann publica su obra *La juventud de América Latina*, donde afirma la comprobación realizada por los estudiantes hacia la década del treinta respecto a la distancia que hasta ese momento existía entre la universidad y el tiempo histórico que les tocaba vivir. Bermann se pregunta,

¿Cómo podía permanecer la institución cultural por excelencia indiferente ante los tremendos problemas

del mundo, contraria al destino de la nación, con enseñanza técnica atrasada, ciega a la injusticia y a la usurpación, al dolor y al hambre del pueblo, a la ignorancia de las masas? (Bermann, 1946: 129)

E incluye a Del Mazo, junto con Haya de la Torre, Saúl Taborda, y otros, entre aquellos que pudieron interpretar la necesidad de la juventud de una nueva fe. Por su vinculación al socialismo primero y al comunismo después, Bermann se enfrentó al radicalismo en lo ideológico y político lo que no le impidió compartir con aquel el reformismo universitario en su militancia juvenil (Celentano, 2006). De acuerdo con Celentano, Bermann consideró al radicalismo como un movimiento paternalista que utilizaba mecanismos de la vieja “política criolla”. En la década del treinta, sin embargo, adherirá a un frente con ese partido, en el marco de la estrategia de los *frentes populares* contra el fascismo promovida por la Internacional Comunista.

Bermann sobre la nueva fe de la juventud reformista

Graduado como médico y, en paralelo, como profesor de Fisiología e Higiene por la Universidad de Buenos Aires, Gregorio Bermann es parte de aquella primera generación de argentinos, hijos de inmigrantes europeos (en su caso, judíos polacos) que habían prosperado como pequeños comerciantes y en la pequeña industria, que irrumpen progresivamente en la universidad (Tcach, 2004). Desde el estallido de la Reforma, Bermann se ubica en la fracción que reclama la extensión de la “Revolución Universitaria” al resto de la sociedad y la unión obrero-estudiantil (Bustelo, 2013). Tal como señala Celentano (2006), quienes participaron en el movimiento de lucha de la Reforma Universitaria

desde sus inicios fueron incorporados a la Universidad luego, y Bermann asumió en la Universidad Nacional de Córdoba, a partir de 1921, como docente e investigador en las cátedras de Toxicología y Medicina Legal. Permanece en esa casa de estudios hasta que el 29 de julio de 1931 un decreto del Gobierno Provisional lo separa de su cargo con el argumento de estar vinculado a “ideologías peligrosas” y pregonar principios “netamente comunistas” (FUA, 1941: 428), muestra de las cruentas persecuciones y exoneraciones que se realizaron a los docentes universitarios en dicho período, como señalábamos al inicio.

En ese mismo año, Bermann será candidato a gobernador de Córdoba por el Partido Socialista, y a la vez genera un acercamiento a las líneas intelectuales del Partido Comunista. En 1932, pronuncia la conferencia “Nuestra juventud y su fe”, donde señala la existencia de un nuevo *ethos estudiantil* que se ha traducido en la acción política. Ante las “circunstancias desfavorables” de la dictadura, la reacción conservadora en las universidades, la crisis mundial y el avance imperialista, la nueva fe de la que Bermann habla es la que, forjada al calor de la primera guerra mundial y habiendo abierto los ojos al sufrimiento de los pueblos, “ha sustituido a la definitivamente caduca de las iglesias militantes y del pseudo liberalismo corrompido que solo pone su empeño en la posesión de los bienes materiales” (Bermann, 1941: 412). El intelectual señala que “los acontecimientos han demostrado que los mismos postulados planteados en 1918, no pueden realizarse bajo la égida del privilegio y de la explotación” (1941: 412). Podríamos pensar que esta afirmación deja traslucir ciertos rasgos del determinismo educativo que ha marcado la trayectoria educativa del comunismo argentino, según el cual la reforma educativa solo es posible en el seno de la transformación estructural de la sociedad (Caruso, 1999). Sin embargo,

Bermann insiste en recalcar que ese nuevo *ethos* de la juventud es independiente del carácter que asuma la Reforma Universitaria, dado que la autonomía de la universidad está dada por su función específica. Por ello, el intelectual sostiene que la Reforma Universitaria no debe ser partidaria ni “sometida a un dogmatismo sectario”. Es decir, los distintos agrupamientos reformistas no son neutrales ni pueden serlo, pero la Reforma debe ser “*impersonal e impartidista*”:

... la Universidad de la Reforma no puede ser liberal ni clerical, conservadora ni socialista, comunista ni fascista. Hay una función específica de la Universidad, que la Reforma debe proclamar y defender con intrépida decisión: la fe en el poder de la razón, en la fuerza de la justicia, en la eficacia del pensamiento, en los derechos de la inteligencia, y en los intereses de una nueva educación, cuya base sean la escuela unificada y el respeto de la personalidad del niño y del joven. (Bermann, 1941: 412)

Bermann sostiene que la Reforma no es un agente electoral ni puede utilizársele para elecciones, sino que debe formar electores conscientes; según Celentano, esta idea es coherente con las que el Partido Socialista opuso a Hipólito Yrigoyen. Pero creemos que aquí también, fundamentalmente, deja ver su crítica al alvearismo por utilizar al movimiento estudiantil para finalidades partidistas, a través del otorgamiento de cargos dirigentes partidarios y colocaciones en el presupuesto nacional (Bermann, 1946). En una publicación posterior en el año 1936, Bermann reiterará la idea de colocar la “inspiración política superior” que aúne a los hombres de las diferentes tendencias por encima de la acción partidista.

La publicación de 1936 avanza en analizar el movimiento universitario como un *típico movimiento juvenil*: conforme a

los caracteres juveniles, las generaciones que participaron del movimiento reformista lo hicieron:

No con la matemática precisión del grupo avezado a la acción, sino con el impulso del momento: sin disciplina de partido, sin dogma de escuela, sin cólera sectaria, la rebeldía juvenil intentó hallar la forma y la norma, el sentido y la expresión conforme a sus apetencias vitales y a la época. (Bermann, 1941: 414)

Lejos de reducir la Reforma Universitaria a un “grito inorgánico de rebeldía juvenil”, el movimiento configuró la tentativa de estructurar un nuevo estado de cosas a través de la Universidad. Bermann señala dos corrientes que se definieron desde el inicio: la primera, que se impuso, intentó crear posibilidades para el trabajo científico tendiente a redundar en mejorar la patria a partir de las federaciones universitarias locales y de la FUA. La segunda comprendió a la universidad como expresión del momento político, económico-social y cultural que transitaba, y el rol que por tanto estaba llamada a cumplir; pero esta corriente actuó, precisamente, por fuera de la universidad. El hecho de que la primera tendencia haya sido la predominante es para Bermann la causa de la “esterilización” de la reforma. El golpe de Uriburu, sin embargo, realinea las tendencias y propicia la creciente radicalización de los estudiantes, por lo cual –según Bermann– la Reforma, aun careciendo de una doctrina social propia, puede y debe establecer directivas culturales en la lucha contra el imperialismo, el fascismo y la dictadura. Las condiciones de lucha de 1936 exigen de los estudiantes la formación de un *frente común*, con tareas “más duras y dramáticas” que aquella que debieron enfrentar los jóvenes de 1918. Bermann señala que mientras en aquel momento el estudiante recibía el aliento del gobierno, era aceptado por la

gran prensa y temido por las autoridades universitarias, en 1936 todos esos poderes le son hostiles, junto con la persecución por parte de las fuerzas policiales. Para Bermann, entonces, la universidad entendida como un aspecto, como un reflejo de la vida social, no puede desligarse de los problemas político-sociales y dirigirse “puramente con criterio universitario”.

En 1946, Bermann retoma su análisis del movimiento de Córdoba plasmado en el libro que nombramos anteriormente, señalando que el reformismo configuró un movimiento de masas, “encabezado por los mejores de entre los estudiantes”. Una serie de factores dificultaron la comprensión y valoración de este proceso histórico: “1) Lo confuso del movimiento en sí, por las corrientes y matices que traía; 2) Su calificación de Reforma Universitaria; 3) las diferentes interpretaciones de su ubicación dentro del proceso histórico en general y de la realidad americana en particular; 4) el desconocimiento de los movimientos juveniles que lo precedieron y de los contemporáneos; 5) el exceso de exégesis” (Bermann, 1946). Como señala Puiggrós, Bermann pretenderá elaborar a partir de comprender estos diversos factores, una explicación no reduccionista del fenómeno reformista.

Buscando ordenar aquello que señala como “exceso de exégesis”, este autor sistematiza y caracteriza al menos seis corrientes de interpretación de la Reforma: la “tesis generacional” o “teoría de la nueva generación americana”; las interpretaciones “idealistas” reaccionarias o aristocratizantes; el foco en los aspectos pedagógicos y culturales; las críticas ideológicas del primer núcleo estudiantil marxista (*Insurrexit*), que Bermann denomina “sectarismo de izquierda”; el antiimperialismo Aprista de Haya de la Torre; y la interpretación dialéctica de Mella, Mariátegui y Ponce. En cuanto a la teoría de la “nueva generación americana”, Bermann señala que la misma impera en nuestro país hasta 1930, y sintetiza la

“interpretación sociológica” de quien sería el mayor exponente de esta corriente: Julio V. González. Para González, el vínculo entre generaciones necesariamente es de repudio, a la vez que a la nueva generación de 1918, que denomina *reconstructiva*, le corresponde continuar y concluir la tarea emancipatoria, por la democracia y el progreso, que la tradición liberal oligárquica decimonónica no pudo llevar a cabo. Bermann recupera aquí que esta teoría fue objetada por aquellos que, desde la óptica comunista, como Giudice o Agosti, remarcaron tanto la cuestión dialéctica acerca del vínculo entre generaciones –que no sería por eliminación, sino por superación de la anterior– a la vez que denotaron la impronta fuertemente elitista de esta interpretación idealista: al fin y al cabo, la generación histórica no sería más que un núcleo selecto de individuos y escasa importancia es otorgada al sujeto pueblo. Para Berman, la teoría de la nueva generación merecería destacarse por sus aportes en cuanto a entroncar a la Reforma universitaria en una tradición emancipatoria de la historia nacional, a cambiar el sentido de la generación precedente a partir de una nueva sensibilidad, y –dados los intereses del psicólogo marxista–, por el reconocimiento en términos “psicológicos y morales” de las diferencias entre generaciones (1946: 195). Ya en su discurso de 1936, el intelectual había planteado la filiación entre la generación de la Asociación de Mayo contra “la tiranía de Rosas, y nosotros en la que acabamos de padecer y cuyas consecuencias sufrimos” (1941: 414), y un esquema similar de análisis recorrerá su trabajo sobre la juventud latinoamericana. Es decir, Bermann recupera el factor generacional, en el sentido no solo de superar, sino de cambiar de sentido las directivas de la generación precedente, a la vez que lo analiza inmerso en otra serie de factores que lo condicionan, complejizando la mirada.

Comentarios finales

Hasta aquí, hemos recorrido las interpretaciones de Gabriel del Mazo y Gregorio Bermann sobre el movimiento reformista expresadas por ambos en la década del treinta. Dicho recorrido nos permite esbozar algunas reflexiones preliminares, a la vez que seguir ampliando interrogantes. En primer lugar, las causas que explican los orígenes del movimiento reformista en 1918 distan en ambas lecturas: Del Mazo explica el surgimiento de la reforma íntimamente influido por el escenario de llegada del radicalismo al poder y la posición neutral ante la primera guerra mundial. Por su parte, Bermann analiza el reformismo como un movimiento típicamente juvenil que configuró la tentativa de estructurar un nuevo orden a través de la universidad. Es interesante observar que, más allá de estas explicaciones distintas respecto a los orígenes, ambos pensadores parecen coincidir en algún punto en entroncar o filiar el movimiento reformista con la tradición emancipatoria de la historia nacional, en particular, con las generaciones de 1810 y 1837. La cercanía de Bermann hacia la década del cuarenta a la interpretación dialéctica y marxista, lo aleja de la teoría de las generaciones, pero coincidimos con Puiggrós (1998) en destacar que Bermann busca realizar lecturas diversas del fenómeno reformista (ideológica, política, pedagógica, económica, etcétera) y comprender sus múltiples articulaciones.

Por otro lado, más allá de la búsqueda de ambos autores por explicar la naturaleza del proceso reformista iniciado en 1918, el hecho de que estos discursos sean pronunciados en el período de entreguerras y en medio del quiebre de consensos liberales, da cuenta de las discusiones respecto a comprender la vinculación entre la universidad, la sociedad y el Estado que se dan en dicho contexto (Martínez del Sel, 2015). Si nos circunscribimos a lo que leemos en las conferencias de 1930, vemos que para Del Mazo el hecho de que el

gobierno de la universidad se haya democratizado, ha sido un primer gran paso, pero es insuficiente si no es puesto al servicio de la emancipación nacional. Por la especificidad de lo americano, y en línea con el planteo aprista, Del Mazo señala que el camino de la revolución en nuestro continente no puede seguir las líneas de aquella en Europa. La respuesta a la transformación social debe hallarse en la conformación de un Estado popular que ubique las bases productivas al servicio del pueblo, de la Nación. El pueblo tiene un deber histórico en la constitución del nuevo Estado que sobrevendrá, y en ese sentido para Del Mazo las demandas de la Reforma Universitaria se resumen en “pueblo y América”, y su tarea directiva –como movimiento madre– es la de promover la conciencia de la emancipación. En otra línea de interpretación, Bermann señala que la radicalización y la acción política de los estudiantes en la década del treinta es lo que les permite comprender que la universidad no es más que expresión de lo social, por lo tanto, no puede ser ajena a los problemas políticos y sociales de su tiempo. En este sentido, la transformación sería propiciada, no por la creencia de que serán los universitarios la clase dirigente o el foco dinamizador, sino por la estrategia de un *frente común*. Si bien el análisis de Bermann en ese momento se acerca a las líneas del comunismo, a diferencia de otras voces dentro del espectro comunista argentina, Bermann realiza un esfuerzo por entender a la reforma universitaria y sus propósitos poniendo en juego distintas dimensiones de análisis de lo juvenil, intentando hallar “los hilos conductores de una explicación no reduccionista” (Puiggrós, 1998). Es por lo tanto fructífero continuar la indagación respecto a los vínculos entre universidad y sociedad, política e intelectuales, y el problema de la emancipación del continente y de los sectores populares, que desde sus distintas posiciones político-ideológicas preocuparon a ambos pensadores.

Bibliografía

- Bermann, G. (1941). Nuestra juventud y su fe. En Del Mazo, G., *La Reforma Universitaria. Tomo III. Ensayos críticos*. La Plata, Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- . (1946). *Juventud de América: sentido histórico de los movimientos juveniles*. México, Cuadernos americanos.
- Buchbinder, P. (2008). *¿Revolución en los Claustros? La reforma universitaria de 1918*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Bustelo, N. (2013). La juventud universitaria de Buenos Aires y su vínculo con las izquierdas en los inicios de la Reforma Universitaria (1914-1922). En *Revista Izquierdas*, núm. 16, pp. 1-30. En línea: <<http://www.redalyc.org/html/3601/360133458001/>> (consulta: 17-07-2017).
- Caruso, M. (1999). La amante esquiwa. Comunismo y reformismo universitario en Argentina (1918-1966). Una introducción. En Marsiske, R., *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, tomo II, pp. 123-162. México, Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés.
- Celentano, A. (2006). Psiquiatría, psicología y política de izquierdas en Argentina. En *Historia Unisinos*, vol. 10, núm. 1, pp. 53-64.
- Ciría, A. y Sanguinetti, H. (1983). *La reforma universitaria: 1918/ 1983*, vol. 1 y 2, Serie Biblioteca Política Argentina. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- Del Mazo, G. (1938). La Reforma Universitaria como conciencia de emancipación en desarrollo. En *Discurso del XXº Aniversario*. Buenos Aires, Universidad Nacional del Litoral.
- . (1941). *La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino*. La Plata, Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- FUA. (1941). La separación de los doctores Bermann y Orgaz. En Del Mazo, G., *La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino*, p. 430. La Plata, Centro de Estudiantes de Ingeniería.
- Martínez del Sel, V. (2015). La misión de la universidad: un estudio de los debates sobre la universidad desde la reforma al peronismo. En Castorina, J. y Orce, V., *Controversias en el campo de la educación: aportes de los/as investigadores/as en formación*, pp. 43-72. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria*. México, Siglo Veintiuno.
- Puiggrós, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Tcach, C. (2004). Pensar Córdoba: reflexiones preliminares. En *Estudios*, núm. 15, Córdoba, Centros de Estudios Avanzados, UNC.
- Terán, O. (1998). La Reforma Universitaria en el clima de ideas de 'la nueva sensibilidad'. En *Espacios*, núm. 24, pp. 3-7.
- Tünnermann, C. (2008). *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

Capítulo 4

Autonomía versus planificación

Ciencia, tecnología y universidad en la revista *Ciencia Nueva**

Florencia Faierman

Introducción

Las ideas de “autonomía” y “planificación”, como en general cualquier concepto, se delimitan en relación al contexto en el que se debaten y respecto también del ámbito específico que se debate –o es debatido– entre ser autónomo o ser planificado.

En la historiografía hegemónica argentina, y en particular en la de la universidad y la de la ciencia y la producción tecnológica, este debate entre la autonomía y la planificación se ha definido como una disputa entre la institución de que se trate y el Estado.

El primer gobierno peronista (1946-1955) puso en discusión esa definición hegemónica de la disputa, orientando

* Este artículo es parte de la tesis de Maestría en Estudios Latinoamericanos de la autora, cuyo tema es “Ciencia y tecnología, pensamiento latinoamericano y universidad en la Revista Ciencia Nueva (1970-1974)”. La misma se ubica en el cruce de los campos de la historia de las ideas y los estudios sobre universidad, y pretende dar cuenta de los debates indicados en el tema a través del estudio de la revista, que nos permite distinguir las articulaciones entre reflexión teórica y praxis a partir de las marcas que en ellas imprime la conflictividad social de su tiempo (Beigel, 2003).

toda actividad científica, tecnológica o cultural de acuerdo a las prioridades nacionales, pero conservando la idea de “autonomía” de las universidades, solo que de los poderes extranjeros y no del Estado.

Ante esto, aquellos que se autoproclamaban adversarios del peronismo, buscaron defender la autonomía institucional y la libertad para producir ciencia y cultura. En ese discurso opo- sitor, con rastros de una concepción inmutable de la ciencia y la cultura, estas aparecían vinculadas a la libertad y apar- tadas de cualquier sujetamiento al contexto sociohistórico en el que se desarrollaban (Juarros, 2011). Los argumentos del gobierno y sus defensores consistían principalmente en visi- bilizar, reelaborada en función de un país periférico, la vieja advertencia de Kant recuperada por Derrida (1997) para la so- brestimación de la autonomía universitaria: “... siempre cabe la posibilidad, se quiera o no, de contribuir a finalidades ina- parentes, de reconstruir poderes de casta, de clase o de corpo- ración [...] Cuidado con las finalidades, pero ¿qué sería de una Universidad sin finalidad?” (Derrida, 1997:19).

La autonomía de la producción científica, entonces, sería una ilusión para la perspectiva peronista, ya que si no respon- de a un proyecto político nacional entonces su agenda es defi- nida por otros intereses, extranjeros, corporativos y privados (Dércoli, 2014).

En los inicios de la década del setenta, la universidad ar- gentina, y en particular la de Buenos Aires, fue epicentro de la participación política, especialmente la juvenil, pero también la de docentes e investigadores, como lo fue tam- bién en los períodos más marcados por la dicotomía pe- ronismo-antiperonismo (1946-1955 y 1955-1966) (Naidorf y Juarros, 2015; Friedemann, 2015). Allí confluyeron aque- llos científicos e intelectuales que habían estado enfrentados irreconciliablemente en los veinticinco años anteriores por el debate autonomía-planificación, corrientes impensadas

bajo banderas comunes con anterioridad, tal como describen Adriana Puiggrós (2003) y Díaz de Guijarro (2015), entre otros. En particular, y a los fines de este escrito, resulta interesante cómo otrora acérrimos reformistas¹ se acercan a los movimientos peronistas de izquierda, y en este sentido resulta relevante el debate autonomía-planificación: esta dicotomía había marcado los debates universitarios desde el primer peronismo (incluso desde antes, con la Reforma Universitaria de 1918 aunque con distintos ejes), y había dividido las aguas. ¿Qué elementos de cada posición perviven y cuáles no en las nuevas definiciones? ¿Cómo se reconfigura el debate en un contexto de síntesis o encuentros entre esos dos “bandos”?

Para reconstruir los discursos al respecto en la UBA de los años setenta, *la Revista Ciencia Nueva: Revista de Ciencia y Tecnología*, resulta propicia, tanto por su especificidad en el campo –que permitirá dar cuenta de este debate respecto de la universidad y de la ciencia y la tecnología en ese contexto histórico– como por incluir desarrollos y discusiones específicos acerca de la autonomía universitaria y científica.

Autonomía o planificación de la producción científico-tecnológica ¿Respecto de qué? ¿En beneficio de quiénes?

Como plantea Diego Hurtado de Mendoza (2010), en Argentina los interrogantes sobre las políticas científicas son los mismos desde que comenzó a pensarse el sector en términos institucionales hace casi cien años. Y una de las preguntas fundamentales es: “¿qué hacer con las universidades

1 Se conoce como “Reformistas” a quienes en el período que sigue al derrocamiento de Perón, fueron parte del Movimiento Reformista” en la universidad argentina, movimiento mayoritario y explícitamente antiperonista, al menos desde lo discursivo.

y las instituciones públicas de investigación y desarrollo?” (Hurtado de Mendoza, 2010: 17). Se presentan múltiples aristas por donde buscarle respuestas, y una sin dudas la podríamos llamar *relación de la Infraestructura Científico-Tecnológica² con los intereses nacionales y las necesidades sociales*.

Sin embargo, los sectores académicos, de forma hegemónica, han impuesto y naturalizado el carácter universal del conocimiento científico; es decir, la idea de que la ciencia para que sea válida debe desarrollarse ajena a cualquier elemento que pueda “desobjetivizar” los datos y los análisis y quitarle a los resultados su carácter “universal”. Según esta visión, los intereses nacionales y las necesidades sociales contaminarían la producción científica por impregnarle aspectos políticos e ideológicos,³ enemigos de “la verdad universal”.

Diego Hurtado de Mendoza (2010), heredando las reflexiones del Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología y Desarrollo (PLACTED) de los años sesenta y setenta, advierte que la ciencia y la tecnología no pueden ser neutrales, toda vez que ellas transmiten cierta cultura. Partiendo de estos planteos, ¿qué cultura transmite el supuesto de la ciencia objetiva y neutral?

El mismo autor, entre otros, explica que esa cultura científica es la que los países centrales han construido para los países dependientes. Asignan a estos recetas “universales” para el “progreso científico”, recetas que no son más, en

2 Este concepto fue introducido por Sábato y Botana (1968). Explican los autores que está compuesta por el sistema educativo; los laboratorios, institutos y centros donde se hace investigación; el sistema institucional de planificación, promoción, coordinación y estímulo a la investigación; los mecanismos jurídico-administrativos que regulan su funcionamiento; y los recursos económicos y financieros asignados a esta actividad.

3 En la *Revista Ciencia Nueva* se desarrolla larga y profundamente, a través de varios números, la discusión sobre si la ciencia está o no –y si debe estar o no– atravesada por aspectos ideológicos. En la bibliografía sobre la revista este debate se ha dado en llamar “Ciencia e ideología” en referencia a la primera nota al respecto en el número 10. No será desarrollado en este artículo, pero vale la pena visibilizarlo para futuros análisis.

realidad, que la fórmula para mantener incólume la dependencia. De esta forma, se guardan para sí los modos de hacer ciencia y tecnología vinculados a un proyecto de país soberano, y ponen a los países periféricos a producir en la forma en que se reproduce esa desigualdad: la naturalización de la identidad “progreso-verdad científica”. Entonces, quienes en los países dependientes defiendan la “ciencia neutral” no estarán más que sirviendo a los intereses extranjeros dominantes.

En este sentido, cualquier intento por poner en sintonía a las universidades y las instituciones públicas de investigación y desarrollo con los intereses nacionales y las necesidades sociales será visto por esta perspectiva como un ataque a la “ciencia verdadera”, cuando desde la perspectiva contraria consistiría en un ataque a los intereses foráneos que aquella perspectiva defiende.

Volviendo a la definición de “autonomía”, es evidente que la perspectiva hegemónica de los académicos y científicos vería como un ataque a la misma cualquier injerencia del Estado en la producción científico-tecnológica. Pero veremos con el ejemplo de su primera representante institucional –la Asociación Argentina para el Progreso de las Ciencias (AAPC)–, que no vería como una intervención externa la recepción de subsidios y recomendaciones de origen privado y extranjero (Hurtado de Mendoza, 2010), y que además recibirían fondos públicos, aunque discursivamente esto significara una intervención. Servirá también para iniciar un breve recorrido histórico por el debate autonomía-planificación en la producción científico-tecnológica.

La AAPC se funda en 1933 y tiene como primer presidente a Bernardo Houssay. Será, unos años después, la principal acérrima enemiga del gobierno peronista y sus políticas científicas, acusándolo de interventor y autoritario en desmedro de la ciencia. La AAPC comienza desde el inicio de

su fundación a percibir fondos privados locales y extranjeros, especialmente para enviar investigadores a formarse al exterior. Pero al comenzar a percibir también recursos públicos, se produce una fuerte tensión en su interior ya que se pone en cuestión su autonomía. De nuevo aparece nuestro interrogante vertebrador: ¿los privados y extranjeros que otorgaban fondos a la AAPC no tenían intereses? ¿No asignaban los recursos según sus propias agendas científicas? Veremos que esta tensión perdurará e impregnará las disputas dentro del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) desde su creación en 1958.

El golpe de Estado de 1943 en Argentina parte aguas en la esfera pública de las políticas científicas. Hasta ese momento, el único discurso reconocido y visible en cuanto a la disputa autonomía-planificación había sido el que pugnaba por una ciencia autónoma como corporativa y aislada, alejada de lo político y, por ende, del Estado. El grupo de militares golpista estaba interesado en la industria para la defensa y la independencia económica, en la industria nacional y el desarrollo tecnológico. Y buscará una integración de los sectores militar, industrial y civil para alcanzar esos objetivos.

La AAPC, junto con intelectuales y universitarios (profesores y estudiantes) se posiciona en contra del golpe. Este enfrentamiento dificultó mucho la posibilidad de concebir una política para la ciencia y la tecnología que integrara los intereses de ambos sectores, y abrió una dicotomía insalvable durante las siguientes décadas que, con la llegada de Juan Domingo Perón a la presidencia en 1946, se nominará en términos generales como peronismo-antiperonismo, convirtiéndola en una batalla de ideologías por la apropiación de la legitimidad del conocimiento (Hurtado de Mendoza, 2010).

En 1946 inicia un período gubernamental que concebirá la actividad científica como componente de la planificación económica, en pos del bienestar de la población. Dado que

el proyecto económico del primer gobierno peronista era la sustitución de importaciones, la producción científica debería ser subsidiaria de la producción industrial.

En este marco, explica Hurtado de Mendoza (2010), el gobierno se propuso una planificación estratégica de la actividad científica, que coordinara y jerarquizara prioridades en función de los intereses nacionales, tal como lo estaban haciendo en la posguerra los países centrales. Resulta curioso que quienes defendían la agenda científica “universal” delineada por los países desarrollados, al mismo tiempo se oponían a un proyecto científico-productivo inspirado en esos países. Esto acrecienta la hipótesis de que lo que defendían no era la “libertad de investigación”, sino sus propios privilegios obtenidos con los criterios de éxito y distinción del imperio.

Para fortalecer, entonces, la actividad científico-productiva, se crean durante el peronismo varios organismos estatales pero autárquicos, pretendiendo una integración entre ellos y con las universidades. Esta integración no sucedió en la medida esperada, debido a la oposición de las universidades al gobierno (con algunas excepciones como la Universidad de Tucumán y la de Cuyo) (Hurtado de Mendoza, 2010).

El gobierno militar que derroca a Perón en 1955 se propone barrer con todo lo vinculado al peronismo. Esto significará no solamente su proscripción en términos electorales, la prohibición del uso de sus símbolos y la persecución política a sus adherentes, sino también, en relación a lo que nos ocupa, destruir su política científico-productiva. Con diferente impacto en las distintas áreas, lo cierto es que, si bien realizan modificaciones, la mayoría de los organismos sigue funcionando (Hurtado de Mendoza, 2010). Pero aquí viene otra curiosidad: los gobiernos que suceden a la llamada Revolución Libertadora propician una integración de las universidades a la Infraestructura Científico-Tecnológica, tal como había hecho el peronismo; pero esa integración de

nuevo ocurre en un grado muy bajo y en proyectos y convenios focalizados por facultad, otra vez por la oposición por parte de la comunidad universitaria, con el mismo argumento que daban en el período anterior: eso significaría una reducción de la autonomía en términos de libertad de investigación. Esto lleva a matizar la afirmación de que la proyección del debate autonomía-planificación en la disputa peronismo-antiperonismo fue lineal, y obliga a considerar el aspecto corporativo de la comunidad universitaria como variable no totalmente dependiente de la ideología del gobierno en el poder.

La creación del CONICET en 1958 cristaliza esta diferenciación de organismos y actividades: el sistema Universidades-CONICET tenderá a concentrarse en la ciencia básica, desarticuladamente de los organismos dedicados al desarrollo productivo y la ciencia aplicada⁴ (Hurtado de Mendoza, 2010).

A partir del golpe de Estado de 1966, Argentina se alinea con la Doctrina de la Seguridad Nacional impuesta a los países latinoamericanos por Estados Unidos. En ese marco, el sistema de ciencia y tecnología se pondrá en función de las indicaciones de los países centrales, volviendo a sumirse el país en una dependencia científica y cultural. Las universidades fueron intervenidas con violencia y reducida fuertemente su capacidad de producción científica tanto por el recorte presupuestario como por el exilio forzado de equipos enteros de trabajo.

Estas condiciones de limitación y desmembramiento del sistema de ciencia y tecnología y de la universidad en particu-

4 Dentro del CONICET, en realidad, había desde sus inicios dos grupos: uno liderado por Bernardo Houssay proclive al aislamiento de la producción científica respecto de la política, y otro liderado por Rolando García, que pretendía ligar la actividad científica a las necesidades sociales, las aplicaciones industriales y el desarrollo económico. Pero resultó hegemónica en términos generales la primera posición.

lar, se mantendrán hasta el final de la siguiente dictadura cívico-militar (1976-1983), ya que los intentos de poner al sistema de ciencia y tecnología en función de intereses soberanos nacionales que hizo el breve gobierno peronista llegado en 1973, no pudieron ponerse en funcionamiento por diversas razones.⁵

Autonomía versus planificación en la universidad argentina

El devenir de la dicotomía peronismo-antiperonismo como proyección del debate autonomía-planificación en la universidad ya fue introducido en el apartado anterior en tanto la universidad es parte de la Infraestructura Científico-Tecnológica. Vale agregar a ello su particularidad, en Argentina, de que su pretensión de autonomía como aislamiento corporativo de la política y el Estado alcanzó no solo al Poder Ejecutivo de los primeros gobiernos peronistas, sino también a sus organismos y, como se presentó antes, a los siguientes gobiernos, aunque fueran explícitamente antiperonistas.

La institución universitaria es, como afirma Ernesto Villanueva en el prólogo de Dércoli (2014), campo de una disputa semántica. Consideramos que las discusiones por la definición de “autonomía” son las que vertebran aquella disputa.

Como desarrollamos en el apartado anterior, el debate autonomía-planificación ha sido en Argentina un punto de inflexión en los posicionamientos sobre la política científica, que a partir del acceso del peronismo al poder se va a proyectar, al menos discursivamente y de parte de ambos “bandos”, en la dicotomía peronismo-antiperonismo que se instaló en adelante.

5 Para profundizar en el análisis de la “Reforma inconclusa” de la universidad del gobierno de Cámpora, ver Friedemann, 2015.

Pero particularmente en la universidad este debate tiene más densidad y explicitación, dado que el significado de “autonomía” es construido en el marco de las demandas de los estudiantes de la Reforma Universitaria de 1918, y entonces quedará asociado en adelante con esa definición y ese evento. De hecho, algunos autores como Marcela Pronko (2001) y Aritz Recalde (2007) trabajan sosteniendo la hipótesis de que el primer gobierno peronista no se opone a la Reforma de 1918, sino que busca ser su *continuidad o apropiársela dialécticamente*. Esto lleva a considerar que tan asentada estaba la Reforma Universitaria como “la base de la universidad democrática” que, sea estratégicamente o por convicción, el peronismo elige no oponerse y defenderla, pero reinterpretando sus propósitos y sentidos.

Tomando la categoría de “interpretación hegemónica” de universidad democrática de Dércoli (2014), podríamos decir que para disputar contrahegemónicamente esa definición era propicio “pelear con sus propias armas”, disputarle la apropiación, no de la definición de “autonomía”, sino el evento mismo que la vio nacer.

La “interpretación hegemónica” refiere al corpus “oficial” del campo de los estudios históricos sobre la política para la educación superior de los dos primeros gobiernos de Perón. Dércoli explica que los argumentos de los opositores a las reformas legislativas impulsadas en dichos gobiernos se trasladaron a aquellos estudios. Se trata de la lectura que afirma:

... el carácter irracional de las modificaciones que introdujo el Gobierno entre los años 1946-1955. En otras palabras, señalaba que se trataba de medidas sostenidas por la vocación del *régimen totalitario* de aniquilar a cualquier oposición política que defendiera la democracia. (2014: 24)

La interpretación hegemónica instala, de esta forma, la idea de la existencia de un solo modelo de *universidad democrática* posible: aquella que esté dotada de la máxima autonomía del Estado para garantizar, según esta lectura, la libertad de investigación y la distancia total de “la política”; y, por ende, la validez científica de sus actividades.

Evidentemente, la “interpretación hegemónica” entenderá la legislación para la universidad del primer peronismo como una *intervención* que pone en peligro la pureza y objetividad de las casas de altos estudios, mientras que lo que se proponía el gobierno era integrar a la universidad al proyecto político de soberanía, visibilizando que el pueblo debía verse beneficiado por la actividad intelectual y científica a través de su representante: el gobierno elegido democráticamente. Esto justificaba que el Estado tomara decisiones sobre la institución: la *planificara* o la incluyera en su planificación de la política pública (Dércoli, 2014).

Cabe recordar que igualmente la autonomía está garantizada en la letra de las dos leyes universitarias del período (13031/47 y 14297/54), pero subordinada al modelo económico de soberanía, y por ende más orientada a la independencia de los poderes imperialistas extranjeros que del Estado Nacional Popular.

La categoría “interpretación hegemónica” resulta productiva para el presente trabajo, en la medida en que veremos si en ella ocurren variaciones en el período que caracterizamos como de radicalización política y “peronización” de intelectuales y universitarios a fines de los años sesenta e inicios de los años setenta. Retomando los interrogantes iniciales, podemos reformularlos de la siguiente forma: ¿Qué aspectos de los argumentos de la “interpretación hegemónica” perviven y cuáles no en estos tiempos de “peronización” de otrora antiperonistas en la universidad y el sector científico? ¿Cómo se reconfiguran esos argumentos

en un contexto de síntesis o encuentros entre los dos “bandos” de la dicotomía peronismo-antiperonismo?

***Ciencia Nueva*: revista científica, revista universitaria, revista cultural**

En *Ciencia Nueva: revista de ciencia y tecnología*, editada por referentes de la universidad, la ciencia y la tecnología de la Universidad de Buenos Aires entre 1970 y 1974, el contexto mundial, latinoamericano y argentino se presenta con sus contradicciones, tensiones y debates a flor de piel. La ciencia nacional, el liberacionismo y el pensamiento latinoamericano son decodificados desde la voz colectiva de un agrupamiento ligado al desarrollo científico-tecnológico, que se ve a su vez transformado en el proceso de esa recepción.

Por otro lado, dentro del conjunto de revistas del “editorialismo programático” de los años sesenta y setenta (Beigel, 2003), *Ciencia Nueva* se distingue –y en ese acto cobra interés particular su análisis– porque sus editores no parecen tener la intención de constituirse en intelectuales, sino más bien de posicionar la revista en el universo de revistas científicas legitimadas mundialmente, y de ofrecer un espacio de debate político, pero en principio orientado específicamente a lo científico-tecnológico (Faierman, 2017a).⁶ Esto puede observarse en su editorial de lanzamiento:

*CIENCIA NUEVA*⁷ quiere ser un lugar de discusión, un lugar desde donde se apueste a la madurez crítica para juzgar, para decidir el desarrollo de la ciencia que

6 Esta hipótesis está refrendada también a partir de entrevistas realizadas a participantes del equipo editorial, en particular la concedida por Roberto Lugo.

7 La cursiva es nuestra.

hace falta. Quiere ser también un lugar de información de la actualidad científica argentina, latinoamericana, mundial. Pero no es, no será, una revista de divulgación tal como esta se suele entender: presentar a un público pasivo el resultado de investigaciones que otros hicieron y que no se discuten, como si la ciencia estuviera terminada cada día a los ojos del “profano”. Sus páginas no son solo nuestras, del grupo de autores y editores que hoy la iniciamos, pertenecen a todos aquellos que tengan algo que decir sobre el tema. (*Ciencia Nueva*, abril de 1970)

En tercer lugar, el origen de la revista permite considerarla una revista universitaria: en medio del *boom* editorial ocurrido en América Latina y Argentina a fines la década del sesenta, un editor le propone a Manuel Sadosky⁸ realizar una revista de ciencia y tecnología. Si bien no llegan a un acuerdo y la propuesta no se lleva adelante con ese editor, Sadosky decide llevar adelante un proyecto de esas características; pero decide hacerlo convocando para editarla a un grupo de ex alumnos y jóvenes colegas suyos integrantes del Movimiento Reformista de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA (FCEN) en el período 1957-1966, que habían sido participantes activos del Movimiento Reformista y que se habían perfeccionado en sus disciplinas en el hemisferio norte, algunos por voluntad propia y otros exiliados tras la Noche de los Bastones Largos (Faierman, 2017b). Esta composición del equipo editorial tendrá fuertes efectos en la selección y desarrollo de los debates en la publicación, tanto por su militancia universitaria previa ligada al discurso de la “interpretación hegemónica”, de la autonomía en su acepción corporativa heredada de

8 Manuel Sadosky fue vicedecano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA entre 1957 y 1966, período en el que el decano fue Rolando García.

los reformistas de 1918, como por el espacio significativo que se dedica al tratamiento de la universidad como institución.

Por lo tanto, es posible considerar a esta revista no solamente como una publicación de ciencia y tecnología, como se explicita en la misma, sino también como una revista universitaria –en tanto produce conocimientos e ideas y también pretende aportar a la transformación de esa institución– y como una revista cultural –ya que presenta los debates político-culturales de una época y pretende incidir en la misma–.

Ciencia Nueva y el recorte temporal

El estudio de revistas y publicaciones periódicas cobra relevancia en los estudios sobre América Latina ya que en esta región las revistas han sido y son parte fundamental del acervo cultural, y unidades de análisis obligadas para conocer los procesos histórico-culturales de nuestra Patria Grande. En este sentido, las revistas constituyen documentos históricos privilegiados para observar las principales polaridades del mundo cultural latinoamericano. Son puntos de encuentro entre trayectorias individuales y proyectos colectivos; entre lo estético y la identidad nacional; entre cultura y política, que es un signo distintivo de la modernización latinoamericana (Beigel, 2003).

En el presente trabajo, nos detendremos solo en las notas editoriales de *Ciencia Nueva*, porque interesa centrarnos en la voz del equipo editorial al respecto de los debates científicos e intelectuales de la época en torno a la autonomía-planificación del sistema científico argentino en general y de la universidad en particular –como parte del entramado del sistema–. Por otro lado, aquí solo tomaremos editoriales hasta el número 14 de la revista, de enero de 1972, previo a la organización del retorno de Perón.

1972 será el año de la vuelta de Perón, del intento fallido del GAN y de la formación del FREJULI, posterior al número 14 de *Ciencia Nueva*. Esto explica el recorte temporal en este número: los siguientes darán cuenta de mayores tensiones en el equipo editorial en relación al peronismo y la imposibilidad de la revista de sostener un posicionamiento pretendidamente neutral ante los sucesos políticos en el país (aunque puede observarse en los números 1 al 14 diferentes giros y movimientos en varios aspectos, esperables en una publicación periódica política), abriendo progresivamente una etapa de “peronización” del posicionamiento político de la revista.

Reformulaciones de los años setenta: el debate autonomía-planificación en los editoriales de *Ciencia Nueva*

Recuperamos aquí los interrogantes de análisis: ¿Qué aspectos de los argumentos de la “interpretación hegemónica” perviven y cuáles no en estos tiempos de “peronización” de otrora antiperonistas en la universidad y el sector científico? ¿Cómo se reconfiguran esos argumentos en un contexto de síntesis o encuentros entre los dos “bandos” de la dicotomía peronismo-antiperonismo? A continuación, veremos cómo se observan los mismos en los editoriales de *Ciencia Nueva* entre abril de 1970 y enero de 1972 que las abordan de diversos modos.

Solo con fines analíticos, y no por desconocer la complejidad e integralidad –deseada o no– de las universidades y el sistema de ciencia y tecnología, hemos primero recorrido las manifestaciones del debate autonomía-planificación a nivel del sistema, para luego dar algunas especificaciones sobre cómo se plasmó en particular en los debates universitarios/sobre la universidad.

Para continuar con esta definición analítica, también la utilizaremos para distinguir los editoriales elegidos para el análisis. Por cuestiones de espacio, solo quedarán explicitadas aquí las citas referidas específicamente a la autonomía-planificación de la universidad, quedando para futuras publicaciones las referidas al sistema de ciencia y tecnología en general y a su interrelación.

Como cuestiones generales, que luego quedarán referenciadas en las citas recogidas para análisis más detallados, podemos decir en primer lugar que la palabra “planificación” aparece en los editoriales revisados múltiples veces, siempre referida a la afirmación de que la universidad debe ser planificada y que el Estado tiene responsabilidad en esa planificación. En este sentido, podemos observar un viraje del discurso del equipo editorial de la revista –recordemos que habían sido antiperonistas participantes activos del Movimiento Reformista de la UBA en el marco de la proscripción del peronismo– hacia un discurso mucho más cercano semánticamente al de los defensores del proyecto científico-productivo de los primeros gobiernos peronistas.

Pero, también como generalidad, se hace mucho hincapié en los editoriales en que la comunidad científica-universitaria debe ser partícipe principal de dicha planificación.

En el detalle de la comparación entre estas dos cuestiones, podremos observar cómo aparecen integradas, contradictorias o superpuestas, ideas y argumentos de la “interpretación hegemónica”, con los de los defensores del proyecto peronista de mitad del siglo XX. Esto enriquece la hipótesis de que los inicios radicalizados políticamente de los años setenta dan lugar a encuentros y síntesis, pero también a tensiones y superposiciones, de los previos “bandos” en la universidad y la ciencia sintetizados en la dicotomía autonomía-planificación.

En el editorial “Tránsito, tiempo de asfixia” del número 4, de agosto de 1970, puede observarse un acercamiento a

la vinculación de la investigación con la planificación de la política –en este caso la vial–. Sin embargo, siguen apareciendo como dos instancias separadas, no integradas, lo que pareciera seguir ubicando a la universidad o a la comunidad científica por fuera de la planificación, aunque sí podría hipotetizarse que la universidad, la Facultad de Ingeniería puntualmente, debería considerar las necesidades sociales, viales en este caso, y producir en función de resolverlas:

En segundo lugar, es imprescindible decidir la distribución de responsabilidades en la planificación y que los organismos interesados elijan las soluciones correspondientes. Finalmente, deben alentarse las tareas de estudio e investigación en los temas de ingeniería de tránsito y planificación de transporte como único medio de garantizar la concreción de soluciones definitivas para este problema. (*Ciencia Nueva*, agosto de 1970)

En el editorial “Un Ministerio en Castelar” del número 9, de abril de 1971, se critica la “ciencia pura, culturalmente esterilizada” y por lo tanto se critica la idea de “ciencia universal” despojada de aspectos ajenos a ella misma; pero a la vez propone que la forma de “despurificarla” (en un sentido positivo) es que la investigación se realice en el mismo ámbito que la docencia, es decir en la universidad. Esto podría estar ocultando una idea endógena de universidad, en la que el enriquecimiento de la producción científica no se daría con su inclusión en proyectos políticos planificados extramuros, sino con el agregado de otra actividad dentro de la misma institución, reforzando así la interpretación hegemónica de “autonomía”:

... implicaría el desmantelamiento de algunos laboratorios y especialmente de los laboratorios universitarios. De cualquier manera, es obvio que el proyecto

separará inevitablemente la investigación de la labor docente, lo que puede implicar un peligroso e irrecuperable cercenamiento de la actividad universitaria. [...] Es esencialmente esta característica del “proyecto Castelar”, el alejamiento de los investigadores de la función docente hacia laboratorios de ciencia pura, culturalmente esterilizada, la que marca una de sus mayores contradicciones. (*Ciencia Nueva*, abril de 1971)

De modo tangencial a la cuestión del debate autonomía-planificación, pero con gran relevancia respecto a la persistente hegemonía de la “interpretación hegemónica”, en el mismo editorial se puede ver cómo se utilizan sus argumentos que explicaban el supuesto desmantelamiento de la universidad por parte de Perón: que este lo habría hecho por la oposición que la comunidad universitaria le presentó. Esto no significa, porque además no se explicita en ningún momento, que los editores estén igualando el primer gobierno peronista con la dictadura de este momento. Pero sí permite observar la fortaleza y pervivencia de los argumentos de la “interpretación hegemónica” para demostrar/justificar que un gobierno está desmantelando la universidad:

Se puede conjeturar sobre las intenciones discriminatorias de los sostenedores de este proyecto, sobre las ambiciones personales en juego; acerca de un progresivo debilitamiento de las universidades ante la incapacidad de los gobiernos militares para congeniar el fantasma revolucionario que le atribuyen con la adecuada capacidad de formación de técnicos y dirigentes que le quitaron. (*Ciencia Nueva*, abril de 1971).

En el editorial “Planes que no son planes” del número 10, de mayo de 1971, se incluye decididamente a la universidad

en el sistema científico-tecnológico, y se pone a este en función del desarrollo científico del país, coincidiendo con la concepción peronista del lugar de la universidad en un proyecto político soberano. Por otro lado, y dejando abierta la puerta para profundizar esta cuestión, pareciera que se ubica la intervención de la universidad en 1966 como un punto de inflexión parteaguas de la universidad. Habría que indagar si los movimientos y virajes discursivos que estamos analizando tienen origen en este hecho, además de su origen evidente en un clima de época de transformaciones y radicalización política a nivel continental.

Ni siquiera en ciertos sectores universitarios bien identificados e identificados con la actual conducción universitaria nacional, se podría originar una afirmación tan temeraria acerca de un sector que es esencial al desarrollo científico y que vive en estado de perpetua crisis, agravada por las consecuencias —en el plano profesional y en el ideológico— de la intervención violenta de 1966. (*Ciencia Nueva*, mayo de 1971)

En el mismo número, el editorial “La universidad olvidada” busca romper con las concepciones elitistas y aristocratizantes de la universidad, coincidiendo con la perspectiva “popular” de los primeros gobiernos peronistas. Sin embargo, la afirmación del editorial corre el riesgo de, al menos por omisión, ubicar a la universidad por fuera de toda responsabilidad con el desarrollo nacional. De todas maneras, en el párrafo siguiente del mismo editorial se pone en cuestión “la validez universal de la autonomía universitaria”; y si bien no desarrolla este cuestionamiento, ya explicitarlo vuelve a acercar la línea editorial a las propuestas de universidad de quienes a mitad de siglo cuestionaron la autonomía universitaria corporativa:

El 19 de abril último, el doctor Andrés Santas, designado por el Poder Ejecutivo para actuar como rector de la Universidad de Buenos Aires, declaró que “la universidad argentina necesita —y con urgencia— modificaciones substanciales. Si ellas no se producen, será superada por los acontecimientos y desaparecerán las posibilidades de un acelerado desarrollo nacional por la ausencia de quien tiene la obligación de promoverlo y dirigirlo”. Haciendo caso omiso de la afirmación aristocratizante que implica que el desarrollo nacional debe ser promovido y dirigido por la Universidad, lo cual merecería discusión especial, interesa aquí señalar la “urgencia” repentina de “modificaciones substanciales”.

Independientemente del juicio de valor que permitiría apreciar si era buena o no la Universidad anterior al 66 y de la validez universal de la autonomía universitaria —que aquí y ahora juzgamos imprescindible... (*Ciencia Nueva*, mayo de 1971)

Llama la atención que este acercamiento más claro a la concepción peronista de la universidad ocurra en el número 10 de *Ciencia Nueva*, porque este número es un hito de quiebre de la publicación: como se observa en el recorrido por los números y también es confirmado por su director, Ricardo Ferraro (2010), la tapa explícitamente antiimperialista (un científico con un tubo de ensayo coloreado con la bandera de Estados Unidos) expresa la definición del equipo editorial de posicionarse política e ideológicamente en relación al contexto argentino y latinoamericano.⁹ Sumado esto a la profundización del antiimperialismo del peronismo hacia fines de los años sesenta, no parece una casualidad la línea editorial de este número 10 de *Ciencia Nueva*.

9 Sobre los hitos de quiebre y viraje de *Ciencia Nueva*, ver Faierman (2017b).

En el editorial “La inutilidad de las palabras” del número 11, de julio de 1971, está explícito el posicionamiento de que la universidad debe funcionar de acuerdo a las necesidades reales del país. Queda sin decir de qué forma o qué actividades específicas de la universidad deben darse de acuerdo con ello, y aquí aparece el interrogante sobre si solo los resultados de las investigaciones deben estar al servicio del país o también debe repensarse el modo en que se produce la ciencia. Sin embargo, en otro párrafo del mismo editorial, se convoca concretamente a los científicos a incorporarse a las luchas de otros sectores sociales, lo que podría indicar una propuesta de compromiso completo con “la independencia política, económica y cultural”:

Ni basta hacer como que se cree que el problema universitario se resolverá creando docenas de universidades —aunque sea en lugares sin alumnos potenciales ni profesores posibles— cuando no se tiene un proyecto real para hacer funcionar las ya existentes de acuerdo a las necesidades reales del país. (*Ciencia Nueva*, julio de 1971)

Finalmente, en el editorial “La ley antiuniversitaria” del número 14, de enero de 1972, en alusión al proyecto de Ley Universitaria del gobierno de facto, aparecen consecutivamente los dos discursos enfrentados hasta ahora acerca de la autonomía y la planificación de la universidad. Están hilados y puestos en relación, pero a la vez aparecen por separado los dos argumentos: el de que una ley universitaria debe surgir y estar al servicio de la universidad, y el que otorga a sectores sociales externos a la institución como los desposeídos o los empresarios nacionales (sujetos vertebradores de la política peronista), autoridad para participar con sus intereses de la elaboración de una ley universitaria. Y a continuación esta presencia de los dos discursos se

sintetiza en una definición de universidad en la que la reglamentación debe estar al servicio de la universidad, pero que esa institución es “válida” solo si se integra a la realidad social de su país:

Así como se llama revolucionarios a quienes detentan el poder público para frenar todo proceso de cambio, no se hesita el llamar rectores a interventores de las universidades nombrados por militares y en proponer una ley universitaria que no está al servicio de la Universidad, que no surgió de la Universidad ni fue elaborada por universitarios. [...]

Acaso pudiera haber sido inspirada esa ley en las aspiraciones de los sectores sociales más desposeídos que reclaman igualdad de posibilidades. O siquiera sugerida por los empresarios nacionales que desean tecnificar sus campos y sus industrias para competir con mejores armas frente a las grandes empresas internacionales. [...]

Universidad es otra cosa: vive, existe y exige que toda reglamentación esté a su servicio y se estructure sobre su realidad y su razón de ser, únicamente válidas cuando se integran en el contexto de la realidad social, política y económica del país y de sus necesidades reales. (*Ciencia Nueva*, enero de 1972)

Reflexiones finales

El análisis realizado permite complejizar tanto las afirmaciones de que la universidad fue alternativamente reformista o peronista, sin matices ni confluencias (Buchbinder, 2010),

como las que sostienen que a fines de los años sesenta y principios de los años setenta los universitarios otrora reformistas se “peronizaron”, sin aclarar si hubo o no matices respecto del discurso del primer peronismo (Puiggrós, 2003).

Como se observa en el presente trabajo, la “peronización” es relativa en *Ciencia Nueva*, y podríamos hipotetizar con que entonces es relativa en el ámbito universitario, intelectual y científico en general, en tanto el discurso de los editores retoma aspectos de la propuesta de ciencia y universidad de los primeros gobiernos peronistas, pero conserva algunos postulados reformistas –de la Reforma de 1918 y del Movimiento Reformista de los años sesenta– y de la “interpretación hegemónica”. Por otro lado, también hay que tener en cuenta que en las décadas del sesenta y el setenta el propio peronismo transforma sus posicionamientos sobre la ciencia y especialmente sobre la universidad:

... un Perón al que no le había pasado inadvertido el contexto de época de intensidad y radicalización política de tinte liberacionista, cosa que ya había dejado asentada en su conocido texto “La hora de los Pueblos” (1968), entre otros discursos. Por otro lado, ya las lecturas de John William Cooke por parte de la comunidad universitaria venían generando cambios en la concepción que se tenía allí del peronismo. (Faierman, 2017b)

Quedan evidenciadas, entonces, dos variables a considerar al analizar los vínculos entre las ideas reformistas y peronistas en los inicios de los años setenta: no solamente el acercamiento de las primeras a las segundas, sino también la transformación de las segundas, cuestión que queda planteada para próximos análisis e indagaciones y para los que deberán establecerse variables que permitan identificar las causas y procesos de esas transformaciones.

Por último, quedó explicitada en el artículo la necesidad de relativizar la proyección lineal del debate autonomía-planificación en la dicotomía peronismo-antiperonismo, dado el peso que en ese debate tiene el corporativismo universitario respecto de cualquier gobierno, sea o no peronista.

Bibliografía

- Beigel, F. (2003). Las revistas culturales como documentos de la historia latinoamericana. En *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 8, núm. 20, pp. 105-115. Maracaibo, Universidad del Zulia.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las universidades argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Ciencia Nueva. [Editorial]. (abril, 1970). En *Ciencia Nueva*, año 1, núm. 1, p. 3. En línea: <<http://www.politicasccti.net/images/ciencianueva/CIENCIANUEVA1.pdf>> (consulta: 25-06-2017).
- Delgado, V. (2014). Algunas cuestiones críticas y metodológicas en relación con el estudio de revistas. En Delgado, V., Mailhe, A. y Rogers, G. *Tramas impresas: publicaciones periódicas argentinas (XIX-XX)*. La Plata, UNLP.
- Dércoli, J. (2014). *La política universitaria del primer peronismo*. Buenos Aires, Punto de Encuentro.
- Derrida, J., (1997). *Las pupilas de la Universidad. El principio de razón y la idea de la Universidad*. [Traducción de Cristina de Peretti]. En Derrida, J., *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona, Proyecto A.
- Díaz de Guijarro, E. (2015). *Historia de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales*. Buenos Aires, EUDEBA.
- Faierman, F. (2017a). Ciencia Nueva: de revista de ciencia y tecnología a revista de vanguardia. En *Revista Cuadernos del CEL*, año 2, núm. 4 (en prensa).
- . (mayo, 2017b). *Reformismo y peronismo: encuentros y debates en revistas universitarias de la UBA de los '70*. Ponencia presentada en VIII Encuentro Nacional y V Latinoamericano La Universidad como objeto de investigación de Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

- Ferraro, R. (2010). *Ciencia Nueva. Debates de hoy en una revista de los '70*. Buenos Aires, el autor.
- Friedemann, S. (2015). *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Una reforma universitaria inconclusa*. (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Hurtado de Mendoza, D. (2010). *La ciencia argentina: un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Buenos Aires, Edhasa.
- Juarros, M. F. (2011). *La universalidad peronista: entre la intervención estatal y la vinculación con el desarrollo económico-social. El caso de la Universidad Nacional de Tucumán (1946-1955)*. (Tesis Doctoral). FSOC-UBA. Buenos Aires, Argentina.
- La inutilidad de las palabras. [Editorial]. (julio, 1971). En *Ciencia Nueva*, año 2, núm. 11, p. 3. En línea: <<http://www.politicascsti.net/images/ciencianueva/CIENCIANUEVA11.pdf>> (consulta: 25-06-2017).
- La ley antiuniversitaria. [Editorial]. (enero, 1972). En *Ciencia Nueva*, año 3, núm. 14, p. 3. En línea: <<http://www.politicascsti.net/images/ciencianueva/CIENCIANUEVA14.pdf>> (consulta: 25-06-2017).
- La universidad olvidada. [Editorial]. (mayo, 1971). En *Ciencia Nueva*, año 2, núm. 10, p. 5. En línea: <<http://www.politicascsti.net/images/ciencianueva/CIENCIANUEVA10.pdf>> (consulta: 25-06-2017).
- Misterio en Castelar. [Editorial]. (abril, 1971). En *Ciencia Nueva*, año 1, núm. 9, p. 3. En línea: <<http://www.politicascsti.net/images/ciencianueva/CIENCIANUEVA9.pdf>> (consulta: 25-06-2017).
- Naidorf, J. y Juarros, M. F. (2015). Disyuntiva entre ciencia universal y ciencia nacional. Vinculación academia-sector productivo durante el desarrollismo. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 17, núm. 25, pp. 69-86.
- Planes que no son tales. [Editorial]. (mayo, 1971). En *Ciencia Nueva*, año 2, núm. 10, p. 3. En línea: <<http://www.politicascsti.net/images/ciencianueva/CIENCIANUEVA10.pdf>> (consulta: 25-06-2017).
- Pronko, M. (2001). Estudiantes, universidad y peronismo: el triángulo imperfecto. En *Revista Pensamiento Universitario*, año 9, núm. 9, pp. 77-81.
- Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber: conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires, Galerna.

Recalde, A. y Recalde, I. (2007). *Universidad y Liberación Nacional*. Buenos Aires, Nuevos Tiempos.

Sábato, J. A. y Botana, N. R. (1968). *La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina*. Lima, Instituto de estudios peruanos.

Tránsito, tiempo de asfixia. [Editorial]. (31 de agosto, 1970). En *Ciencia Nueva*, año 1, núm. 4, p. 3.

En línea: <<http://www.politicasci.net/images/ciencianueva/CIENCIANUEVA4.pdf>>
(consulta: 25-06-2017).

Capítulo 5

La universidad argentina actual

Entre la meritocracia pedagógica o la democratización

Natalia Peluso

Introducción

Los procesos políticos latinoamericanos que signaron la región la primera década y media del siglo XXI (y que continúan en algunos países) han implicado cambios no solamente económicos, sino también discursivos y simbólicos respecto de los más diversos aspectos que rigen la vida de la sociedad en su conjunto. Nuevas concepciones sobre lo público, los derechos, la sociedad civil, el trabajo, la salud, etcétera, pujaron por posicionarse y dejar atrás la mirada (neo)liberal que proponía un Estado corrido de la escena principal. El Estado “garante de derechos” se propuso en esa nueva etapa de democracias (un poco más) consolidadas. Hoy, la realidad argentina se reconfigura al ritmo de las políticas neoliberales: achicamiento del gasto público, aumento en las tarifas de servicios, inflación, recortes presupuestarios en diferentes ámbitos y un discurso focalizado en desmedro de la educación pública.

En este sentido, durante el período anterior y el actual, el rol de la universidad en Argentina ha sido arduamente debatido.

Con una fuerte impronta democratizadora desde lo discursivo y desde la creación e implementación de políticas públicas, el mandato de la presidenta Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015) culminó con la creación de veintitrés nuevas universidades nacionales e institutos universitarios a lo largo de todo el territorio nacional. En la actualidad, la mercantilización de la educación superior, el desdibujamiento de los límites entre lo público y lo privado, la falta de presupuesto, el recorte en los salarios docentes y una política de vaciamiento sistemático de las áreas de investigación, ciencia y tecnología nos obligan a repensar el quehacer cotidiano en las universidades, necesario para sostener desde las propias instituciones aquella enarbolada democratización.

Así, el presente artículo pretende reflexionar¹ sobre cómo es posible articular los sentidos de aquellos discursos tendientes a la democratización de la universidad y la cotidianidad en las instituciones, revisando a qué cosa (o cosas) llamamos democratización.

Democratización: significativo en pugna por el campo intelectual

Sin que todavía exista un consenso generalizado sobre cómo apreciar, medir, investigar u observar esta democratización en

1 Este artículo es parte de los avances de la tesis doctoral que llevo adelante en el doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Es, por sobre todas las cosas, producto del debate y del trabajo compartido con dos equipos de los que formo parte, en primer lugar, el equipo APPEAL (Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina) que desde el 2006 me ha brindado un lugar de formación y debate permanentes, además de la posibilidad de ser becaria (2014-2017) en el proyecto PICT "Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Popular en el contexto de los nuevos populismos latinoamericanos" dirigido por mi maestra, la Dra. Lidia Rodríguez. Por otro lado, el equipo dirigido por otro maestro, el Dr. Eduardo Rinesi, sobre universidad, que me ha permitido en los últimos tres años ahondar en los problemas

las universidades, podemos decir que todos los especialistas postulan la democratización como una etapa superadora de la inclusión (Chiroleu, 2013; Rinesi, 2015; Unzué, 2015). Es decir, puede haber, y de hecho hubo y hay, en nuestras universidades, inclusión, sin que eso dé cuenta de una profunda y verdadera democratización del sistema universitario en general y de cada universidad en particular.

Según Eduardo Rinesi, uno de los intelectuales más preocupados y ocupados por explicar la cuestión acerca de “los derechos” y del “derecho a la universidad”, la inclusión tiene como principio la desigualdad, mientras que la democratización postularía la igualdad como principio fundamental para el ejercicio de cualquier derecho. Así, la democratización supera la idea de democracia como punto de llegada –como utopía futura– y la concibe como un proceso de expansión de un conjunto de derechos, se genera un doble pasaje, o un desplazamiento, de la libertad a los derechos y de la idea de democracia a la democratización. En ese marco, si se pudiera hacer un recorte, aunque arbitrario, de la idea de democratización y ubicar el énfasis en qué significa, en el ámbito de la educación superior, la mentada democratización, la respuesta del autor es contundente: concebir a la Universidad como un derecho humano universal, entre aquellos que en el proceso de democratización se expandieron y que se encuentra asociado a una serie de condiciones que permiten representarlo en una existencia más que declarativa.

Rinesi (2016) recupera a Rancière y fundamentalmente a sus críticas a la filosofía idealista y a la sociología de la reproducción de Bourdieu en su obra *El filósofo y sus pobres*

que este artículo presenta y trabajar articuladamente con otros investigadores preocupados por las cuestiones de la universidad, como Anabella Lucardi, con quien presentamos la ponencia en las jornadas del IICE que retomo en algunos apartados de este capítulo y con quien hemos discutido largamente las políticas universitarias de las últimas décadas.

(Ranciere, 2013). Al compartir la “impugnación” al método de la sociología reproductivista que no difiere, en lo esencial, de los resultados a los que arriba la filosofía de Platón. Plantea que, en efecto, la discusión es qué sitio se le otorga a la “verdad” que construyen los resultados a los que arriban ambas filosofías y según la cual los estudiantes provenientes de orígenes sociales diferentes tendrán rendimientos académicos distintos, aún en un contexto de expansión de oportunidades en el nivel superior como el que nos interesa estudiar. O, dicho en otras palabras, lo que problematiza Rinesi es la afirmación que postula que los jóvenes provenientes de los hogares de menores ingresos –incluso en un contexto de democratización del sistema de educación superior– tendrán comparativamente menos oportunidades de finalizar sus estudios que aquellos estudiantes provenientes de hogares que se ubican en los quintiles superiores de ingreso *per cápita*, y para ello, rescata la demostración de Baudelot y Establet en *El elitismo republicano* (Baudelot y Establet, 2009), quienes sostienen que la medida en que el origen social determina el éxito escolar es tres veces mayor en los países que no implementan políticas públicas de corte educativo tendientes a garantizar de manera igualitaria el derecho a la educación que en los países que sí lo hacen (Rinesi, 2016).

Adriana Chiroleu distingue democratización de expansión de oportunidades. Señala que, si bien nuevos grupos sociales acceden a la educación superior, ello no se traduce en una reducción de las desigualdades sociales (Chiroleu, 2013). Asocia la idea de democratización con un proceso de reducción de desigualdades sociales, y afirma que la ampliación de oportunidades mejora las posibilidades de ingreso, pero no garantiza la democratización del nivel universitario. Reconoce la existencia de una “exigencia democrática de segunda generación” que supera el estadio de universalidad e igualdad de la oferta universitaria (igualdad de acceso) y

exige igualdad de resultados (igualdad en la permanencia y el egreso) Adicionalmente, introduce la idea de inclusión en el reconocimiento de una sociedad heterogénea cuyas diferencias deben ser revalorizadas. En términos de educación superior, la noción implica incluir en el nivel la diversidad cultural, racial, sexual, etcétera, semejante a la que existe en el seno de la sociedad, remediando discriminaciones históricas (Chiroleu, 2013). Concluye que ambos conceptos procuran operar sobre la desigualdad social, ampliando las bases sociales de las instituciones universitarias en relación a la composición de clase como así también de grupos sociales (Chiroleu, 2012). Identifica tres factores limitativos de los alcances y efectos democratizadores de la ampliación de las oportunidades en el nivel superior: a. las exclusiones en tramos anteriores del sistema educativo que reduce en número de aspirantes a la educación superior; b. la renta *per cápita* que condiciona el ingreso y el egreso del nivel y c. el rol del Estado en la ampliación de las oportunidades (Chiroleu, 2013).

Arriba a tres conclusiones: a. las exclusiones en los sistemas anteriores es crucial; b. las instituciones y la política universitaria pusieron el énfasis en el ingreso y no en la generación de posibilidades similares de permanencia y egreso, lo cual redundó en una menor representación entre los graduados de los estudiantes pertenecientes a los quintiles de menores ingresos y c. la ampliación de cobertura del sistema de educación superior no implica estrictamente una democratización, pues no opera en la reducción de desigualdades sociales. En este sentido, asevera que la diversificación (creación de UUNN) provoca segmentación y diferenciación institucional (especialización social de las instituciones) tendiendo a la reproducción de las desigualdades sociales, cuando se debería observar la calidad académica de las instituciones, como llave maestra para garantizar que las políticas democratizadoras produzcan los

efectos deseados en términos de reducción de las desigualdades sociales (Chiroleu, 2013).

Por su parte, Unzué (2016), reconoce tres sentidos de la idea de democratización, asociados ya no exclusivamente a un proceso de expansión de oportunidades que efectivamente redunde en la disminución de desigualdades sociales, sino en una perspectiva histórica que se remonta a los orígenes reformistas del término. Así, la democratización se asocia, en ese primer núcleo de sentidos, al gobierno universitario y a los sistemas de representación de los claustros en el mismo. En segundo lugar, el sentido de democratización se encuentra relacionado con la apertura de la universidad a la sociedad y particularmente a los trabajadores. Este sentido de la idea de democratización, y a su vez, el segundo de sus subtipos, concretamente, produce finalmente el cruce con el significado ya reseñado del término: la apertura de la universidad a sectores tradicionalmente excluidos, a través de las políticas de expansión del sistema y de diversas acciones tendientes a facilitar y promover el acceso y la permanencia de nuevos estudiantes en las Universidades. Finalmente, reconocen un tercer aspecto: la idea de democratización entendida como la vinculación de las tareas de investigación de las universidades con las necesidades sociales y de los sectores productivos sobre el cual profundizan (Unzué y Freibrun, 2015).

Como decíamos más arriba, la inclusión parece ser un objetivo alcanzado: jóvenes y adultos de los sectores de menores ingresos están hoy dentro de la Universidad. Ahora bien, la pregunta parecería ser qué hacemos, hacia dónde vamos y cómo construimos una democratización que aborde las diferentes miradas al respecto: la disminución de las desigualdades sociales que postula Chiroleu, los cambios al interior del gobierno universitario y del vínculo de la Universidad con los trabajadores y el sector productivo que propone Unzué, y la idea postulada por Rinesi de que

la democratización es un estado permanente de restitución, ampliación y universalización de derechos.

La Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior de Cartagena de Indias, en el año 2008 (IESALC/UNESCO 2008) ha ido en este sentido, proclamando a la educación superior como un derecho humano fundamental. Esta declaración ha tenido diferentes impactos en nuestro país. El más contundente es quizás la modificación de la Ley de Educación Superior realizada en octubre 2015, que postula a la educación superior como un bien público y un derecho humano personal y social sobre el cual el Estado tiene responsabilidad indelegable.

Raconto: historia reciente y educación

En Argentina, el ámbito educativo ha sido atravesado (2003-2015) por diferentes políticas públicas vinculadas a su fortalecimiento y a la inclusión de sectores históricamente marginados del sistema educativo. La *condición de posibilidad* irrumpe en las escuelas secundarias y en las universidades para reconfigurar la historia de un sistema educativo tradicionalmente ligado a los sectores sociales medios y altos.

La Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006, la Ley de Financiamiento Educativo que asigna el 6% del P.B.I. a la educación, los programas de promoción del estudio y el empleo para jóvenes (Jóvenes por más y mejor trabajo, PRO.GRE.SAR, la Asignación Universal por Hijo, etcétera), la obligatoriedad de la escuela secundaria (junto a la creación de programas *ad-hoc* de terminalidad, por ejemplo el Plan FinEs), el impulso a las escuelas técnicas y la creación nuevas universidades nacionales, son algunas de las políticas públicas que favorecen el acceso al sistema para miles de jóvenes de los sectores populares.

La obligatoriedad de la escuela secundaria merece un párrafo aparte en este artículo, pues la historia de la escuela secundaria en nuestro país ha estado atravesada por múltiples debates y discusiones en torno a su sentido, sus objetivos y su articulación con los otros niveles del sistema. Si bien surgió, en un primer momento, como instancia de preparación para el acceso a los estudios universitarios, luego fue dotada de otras significaciones como la preparación para el mundo de trabajo.

Su expansión cuantitativa a partir de la década del sesenta nos ha llevado a reflexionar sobre sus alcances, sus potencialidades y sus limitaciones. Así, de ser una institución de carácter elitista destinada a unos pocos (que luego accederían a estudios superiores), la escuela secundaria fue constituyéndose en una posibilidad para todos y todas, definiendo una identidad propia en articulación con la escuela primaria y con la Educación Superior, pero con objetivos, formatos y culturas educacionales específicas.

En la actualidad, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, el nivel secundario pasó a convertirse en obligatorio. Este cambio promueve una reconfiguración del educativo nacional, y se inscribe como una política clara en aras de democratizar la escuela. Ahora bien, para democratizar la escuela no alcanza solamente con sancionar una normativa que indique que el nivel secundario es obligatorio, ni con la construcción de nuevas escuelas con capacidad de albergar a todos los jóvenes del país. Eso es indispensable, sin dudas, pero por sí solo no alcanza. Hasta el año 2006 millones de jóvenes y adultos de nuestro país habían visto imposibilitado o dificultado su acceso a la escuela secundaria, entre otras cuestiones, por los formatos escolares que proponía este nivel educativo. La obligatoriedad por sí misma no garantiza que los “marginados pedagógicos” (Rodríguez, 1996) estén ahora dentro de las aulas,

pero promueve condiciones para que, en articulación con otras políticas públicas, terminar la escuela sea un camino no solo deseable, sino realizable.

Si consideramos que entre los objetivos de la educación secundaria se encuentra la formación de sujetos capaces de ejercer ciudadanías plenas, la formación para el trabajo y la preparación para la continuidad de los estudios, entonces no podemos pasar por alto que esta marginación pedagógica no implica solamente la exclusión de la escuela, sino también fuertes condicionamientos hacia el futuro, que impactan en la posibilidad de construir proyectos personales y, también, colectivos.

Ahora bien, tal como hemos dicho insistentemente durante el período de aplicación de estas políticas (obligatoriedad secundaria + programas sociales += creación de universidades), por sí mismas no efectivizan la universalización del derecho a la educación, y mucho menos de la educación superior. Esa concreción de las posibilidades se pone en juego en el día a día de cada institución, de cada universidad en particular y del sistema universitario en su conjunto, pues

... la expansión de los sistemas escolares no necesariamente conduce a la democratización, sino que, por vías indirectas, pueden crear nuevas formas discriminatorias, producir una inclusión educativa desigual, y quizá más grave, pues enmascarada. Es necesario, por lo tanto, discutir y entender cuál es el significado que la educación superior ha tenido en América Latina, pues los tipos de marginación se vuelven a la vez más complejos y más opacos. (Mancebo, 2014)

El debate se centra, entonces, en el mundo universitario: continuar la lógica academicista – reproductora de la univer-

sidad tradicional y meritocrática– o pensarse como el ámbito de producción de conocimiento para la liberación y emancipación de los pueblos de América Latina. Las universidades nacionales son hoy terreno de disputas en estos dos sentidos.

Meritocracia y universidad

La lucha por la reivindicación de la educación pública ha sido uno de los puntos centrales de la comunidad educativa latinoamericana durante la década del noventa. En Argentina en particular, los trabajadores de la educación mantuvieron su desacuerdo con la Ley Federal de Educación y con la aplicación de políticas neoliberales durante mil tres días con el levantamiento de la Carpa Blanca² frente al Congreso Nacional en el año 1997.

El neoliberalismo ha impactado fuertemente en el campo educativo, por un lado, con políticas tendientes a la privatización de escuelas y universidades (Mancebo, 2014) y por el otro, con el desarrollo de modelos pedagógicos funcionales al capital.

La mercantilización de la educación y la teoría del capital humano impactaron fuertemente en América Latina orientando las reformas de los últimos años del siglo XX. La acumulación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores demandados y valorizados por el mercado era, para el economista Theodore Schultz, la clave para salir de la pobreza. Así, en un mundo donde solo hay lugar para los más competentes, cada individuo debe negociar individualmente

2 La carpa blanca fue levantada frente al Congreso Nacional Argentino por los sindicatos docentes el 2 de abril de 1997 y es considerada un símbolo de la lucha docente contra las políticas neoliberales en la educación. Fue levantada en el año 1999 con la sanción de la Ley de Financiamiento Educativo.

y adecuarse con flexibilidad a lo que el mercado necesita (Frigotto, 2014). La construcción individual del éxito o el fracaso enmascaró las desigualdades de la sociedad de clases.

La universidad, tradicional institución de reproducción de las elites, no estuvo ajena a estos procesos y, mediante diferentes políticas, se convirtió en la argentina de los años noventa en reproductora y productora del relato del “esfuerzo individual” de sus estudiantes a través de nuevas modalidades de ingreso y aranceles para posgrados. Los cursos de ingreso se convirtieron en un obstáculo más a sortear en la carrera del éxito personal. Asimismo, nuevas formas de acreditación de instituciones y carreras y nuevos mecanismos de incentivos para docentes volvieron la competencia una práctica común entre y en las universidades.

En la mayor parte de América Latina, las actividades universitarias se vieron afectadas por las fuerzas que amplifican su condición de dependencia a la globalización neoliberal, alejándose de las demandas sociales necesarias para un proyecto nacional radicalmente democrático y menos aún para un proyecto socialista. Las instituciones de educación superior se han acercado al mundo de los negocios, relegando al último lugar el interés público (Jacob, 2013; Mancebo, 2014).

El paradigma de la igualdad de oportunidades, que consiste en ofrecer a todos la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático impone un modelo de justicia donde los hijos de los obreros tienen el mismo derecho a convertirse en ejecutivos que los propios hijos de los ejecutivos, sin poner en cuestión la brecha que existe entre las posiciones de los obreros y las posiciones de los ejecutivos (Dubet, 2011), se convirtió en el discurso dominante en la escuela y en la universidad.

Ahora bien, ¿qué significa exactamente la meritocracia? Tal como su búsqueda en el diccionario indica, es un orden

de gobierno basado en el mérito, proviene del latín “de-bida recompensa”, y mérito hace referencia al derecho a recibir reconocimiento. Entonces, la pregunta es entonces por: quién reconoce, quién mide esfuerzos, quién ordena. La meritocracia, como forma de construcción de subjetividad, de una cadena de representaciones que intentan –con bastante éxito– explicar el éxito y el fracaso de los estudiantes universitarios, y del resto del sistema educativo, se ha convertido en el paradigma pedagógico de muchas de nuestras universidades, incluso de aquellas de reciente creación, que en los “actos de colación” entregan la medalla o premio *al mérito*.

Así, lo que se constituye como subjetividad universitaria, de los méritos para ingresar, permanecer y alcanzar las metas con éxito, no se visualiza como un modelo a priori, sino como el resultado natural de quienes se hacen a sí mismos según hayan sabido aprovechar sus capacidades y oportunidades. La nueva lógica del mérito es aquella del individuo emprendedor que desafía las contingencias del nacimiento y logra alcanzar exitosamente el ser universitario. (Torres, 2016)

La meritocracia es el modelo político pedagógico del neoliberalismo, un modelo capaz de interpelar sentidos en estudiantes y en docentes, en la comunidad educativa en su conjunto, porque no se explica solo hacia el interior del sistema educativo, sino que ha permeado hacia una explicación de las relaciones sociales en su totalidad. Incluso cuando discursivamente todos planteen la igualdad de los hombres y se indignen ante la injusticia, esa indignación no implica que no exista la creencia en el mérito individual y en la idea de que gran parte de las desigualdades son justas y justificables (Dubet, 2015).

Sectores populares y universidad

El sistema universitario argentino creció significativamente en los últimos años, incrementando notablemente el número de universidades. Es importante destacar que, a diferencia de otros países de la región, este incremento se dio en el ámbito público, con la creación de nuevas universidades nacionales: U. N. Arturo Jauretche, U. N. de Avellaneda, U. N. de José C. Paz, U. N. de Moreno, U. N. Río Negro, U. N. de Tierra del Fuego, U. N. de Villa Mercedes, U. N. del Chaco Austral y U. N. del Oeste fueron parte de las primeras cohortes, para terminar el 2014 con la creación de la U. de la Defensa Nacional, U. N. de Hurlingham, U. N. de los Comechingones, U. N. Rafaela, U. N. Alto Uruguay, y darle estatuto de Universidad Nacional al histórico Instituto Universitario Nacional de Arte (IUNA), actual Universidad Nacional de las Artes. El resultado es un sistema universitario con cincuenta y tres universidades nacionales, públicas y gratuitas, financiadas por el Estado, garantizando la cobertura en todas las provincias del país y fortaleciendo los centros urbanos más importantes y poblados del conurbano de la Provincia de Buenos Aires, con la mayor cantidad de habitantes del país. Cuando en el año 2013, la cantidad de estudiantes universitarios en Argentina era de 1.489.243; en 2013, último año con estadísticas oficiales, el número asciende a 1.830.737, un 23% más que diez años atrás. La tasa de egreso también ascendió en un 50%, de 78.429 en 2003 a 117.719 en 2013.³

Este proceso de expansión significó la apertura del nivel superior a miles de jóvenes que hasta entonces habían visto al menos obstaculizada la posibilidad de estudiar en la

3 *Síntesis de Información Estadística Universitaria 2013-2014* (2014). Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

universidad (por no contar con una institución a un tramo relativamente corto de sus hogares permitiéndoles esto no solo viajar menos, sino hacer posible la combinación de los estudios universitarios con el trabajo, característica general de los sectores populares argentinos), aunque no estrictamente imposibilitada, pues con una fuerte tradición de gratuidad desde 1949, la universidad pública argentina no estableció cupos, cobro de aranceles ni estableció selección de estudiantes respecto de sus trayectorias secundarias, aunque, como ya enunciamos con anterioridad, se dieron durante los últimos años de la década del ochenta y la década del noventa diferentes políticas respecto de las modalidades de ingreso de sus estudiantes.

Así, la llamada “primera generación de estudiantes universitarios en sus familias” representa a más del cincuenta por ciento de los ingresantes a estas nuevas universidades, siendo muchos de ellos la “primera generación de estudiantes secundarios en sus familias”.

Es, entonces, en esta apertura de la universidad a los sectores populares donde debemos prestar mayor atención a la democratización, como proceso, como movimiento de ampliación y universalización de derechos, para que la masificación del acceso cobre sentido y se convierta en más y mejores niveles de permanencia y egreso de estos jóvenes de las aulas de la universidad.

Conclusiones

La incorporación de los sectores populares a la universidad trae aparejados diversos debates al interior de las instituciones académicas y de cara a la sociedad. La educación de este sector, la clase obrera, ha sido un permanente terreno de disputas (Frigotto, 2014). Por un lado, *de modo predominante, la universidad contribuye al mantenimiento del*

paradigma hegemónico, formando sujetos capaces de darle continuidad y producir conocimiento que nutre y fortalece sus preceptos. Por otro lado, modelos pedagógicos preocupados por construir una educación superior comprometida con la construcción de una nueva sociedad.

Todavía, como en la sociedad, las instituciones de educación superior se componen de grupos con diferentes visiones del mundo, algunas veces con visiones opuestas y puntos de vista contradictorios. Esto es, la producción de conocimiento y su incorporación en los currículos universitarios; la formación y los proyectos de extensión están atravesados por procesos de relaciones de poder (Jacob, 2013). De este modo, son espacios disputados también por tendencias progresistas, ocurren resistencias, donde es viable articular un conjunto mayor de acciones e incluso de instituciones en el proyecto formativo de la clase trabajadora (Mancebo, 2014).

Resulta indispensable romper con la mirada de la ciencia neutral, es necesario saber a favor de qué y en contra de qué construimos conocimiento, qué, cómo y para quién se dan la investigación y la enseñanza. Es urgente que nosotros, América Latina, hablemos de nosotros mismos. La universidad tiene la posibilidad histórica de convertirse en el espacio público de producción e invención de utopías (Mancebo, 2014). Los legados de la violencia contra los pueblos latinoamericanos, con nuevas facetas a través del tiempo se repiten y siempre con el objetivo de impedir que la clase trabajadora conquiste sus derechos, incluso los más elementales como comer, beber, vestir y tener un techo (Frigotto, 2014).

Si en las dictaduras podíamos ver la falta de hegemonía de las clases dominantes, podemos verlas hoy unidas a nivel mundial contra cualquier forma de organización de los oprimidos. La lucha por una universidad más justa debe unirse a la lucha de otros sectores por sociedades más justas. Tal como propone Deise Mancebo,

El proyecto de futuro para la formación superior no puede ser reducido a la dimensión de la lucha posible en el presente. Pensar la formación como un proyecto que queremos para el futuro, pero que construimos, en ellos inspirados, desde el presente. (2014)

Es indispensable ganar el debate sobre los sentidos de la educación pública en un mundo donde todo se convierte en mercancía, y la propuesta pedagógica de la universidad emancipadora es indispensable también para la construcción del conocimiento que este momento histórico necesita.

Para democratizar la universidad es necesario que amplíemos no solo su acceso, sino sus lógicas de funcionamiento al interior de las instituciones (cátedras, concursos docentes, sistemas de evaluación y acreditación, etcétera) y entre las instituciones, fomentando el desarrollo de actividades conjuntas, y con la comunidad, dispuestos a modificar la agenda en función de sus demandas.

La democratización nos lleva a pensar el ejercicio de derechos con el estado, y solo posibles dentro del estado, sin perder la mirada crítica con el objetivo de transformar un derecho que perteneció históricamente a los privilegiados de la sociedad en un derecho para todos, *el derecho a la universidad*.

La necesidad de que la universidad se piense a sí misma es urgente, que se piense con otros, que piense su lugar en la sociedad actual. Mucho hemos avanzado los últimos años, aunque posiblemente haya sido esta una tarea que emprendieron las nuevas universidades, como una forma de autojustificar su existencia. Es necesario que el sistema universitario en su conjunto, que las universidades nuevas y viejas encuentren lo “común” que les permita pensar modelos pedagógicos distintos al meritocrático.

Nuestra tarea propiamente pedagógica, preguntarnos qué, por qué y para qué, incluso a quiénes vamos a enseñar

en la universidad no puede correrse del centro del debate. Frente a un modelo tan claro como la meritocracia, ¿cuál es nuestra propuesta?

Bibliografía

- Baudelot, C. y Establet, R. (2009). *El "El elitismo republicano"*. Francia. Seuil.
- Chiroleu, A. (2013). "Usos y alcances de la democratización universitaria en Argentina y Brasil. E" en S. Emiliozzi, S. y M. Unzué, M. (comps.), *Universidad y políticas públicas ¿En busca del tiempo perdido? Argentina y Brasil en perspectiva comparada*, (pp. 49-73). Buenos Aires,: Imago Mundi.
- Congreso de la Nación Argentina. (7 de agosto de 1995). Ley de Educación Superior. [Ley 24521 de 1995].
- Dubet, F. (2011). Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- . (2015). *Solidaridad. ¿Por qué preferimos la desigualdad?* Buenos Aires, Siglo Veintiuno.
- Frigotto, G. (2014). *Nuevos fetiches mercantiles del pseudo-teoría del capital humano en el contexto del capitalismo tardío*, [manuscrito inédito].
- . (s.f.). *Los modelos pedagógicos y la globalización: la educación de la clase obrera en disputa*, [manuscrito inédito].
- Isch López, E. (2012). Las políticas de evaluación docente y sus impactos. En *Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano. Entre la mercantilización y la democratización del conocimiento*. Lima, Asociación civil Universal de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial.
- Ley de Educación Superior N°24.521. (1995). Congreso de la Nación. Lucardi, A. y Peluso, N. (noviembre-diciembre, 2016). *Debates en torno a la democratización de la Universidad*. Trabajo presentado en Jornadas Investigadores en formación en Educación de IIICE. Buenos Aires, Argentina.
- Lucardi, A., Peluso, N. y Tezza, S. (2017). Debates actuales sobre la democratización <universitaria: de la expansión kirchnerista al contexto actual. En *Riberas*, UNER. En línea: <http://www.riberas.uner.edu.ar/democratizacion-universitaria-de-la-expansion-al-contexto-actual/> (consulta: 30-08-1017).

- Mancebo, D. (2014). *Conferencia: Responsabilidad social de la educación superior en los entornos rurales y locales*, [inédito].
- Puiggrós, A. (1987). *Discusiones sobre educación y política*. Buenos Aires, Galerna.
- . (1989). *Democracia y autoritarismo en la educación argentina y latinoamericana*. Buenos Aires, Galerna.
- . (1990a). *América Latina: crisis y perspectivas de la educación*. Buenos Aires, Aique.
- . (1990b). *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires, Galerna.
- . (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, 2a. ed. México, Alianza - Centro Nacional para la Cultura y las Artes,
- . (2015). *Imperialismo y Educación en América Latina*. Buenos Aires, Colihue.
- Ranciere, J. (2013). *"El Filósofo y sus pobres."* Los Polvorines, UNGS.
- Rinesi, E. (comp.). (2013). *Ahora es Cuando: internalización e integración regional universitaria en América Latina*. Los Polvorines, UNGS.
- . (2014a). La educación como derecho. En *Revista Bicentenario*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- . (2014b). La Universidad como derecho. En *Revista Política Universitaria*, Instituto de Estudios y Capacitación.
- . (2015). *Filosofía (y) Política de la Universidad*. Buenos Aires, UNGS.
- Rinesi, E., Smola, J., Cuello, C. y Rios, L. (2016). *Hombres de una República Libre. Universidad, Inclusión social e integración cultural en América Latina*. Los polvorines, UNGS.
- Rodríguez, L. (1995). El adulto como sujeto pedagógico y la construcción de nuevos sentidos. En Puiggrós, A. (dir.), Carli, S. (coord.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo. Historia de la educación argentina*. Buenos Aires, Galerna.
- Torres, S. (1996). Educación de adultos y actualidad. En *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*, núm. 8; año 5. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- . (2016). "Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad de conocimiento" en Rinesi y otros. *Hombres de una república libre*" Los Polvorines.

- . (2016). "Contra el mérito. Derecho de universidad e igualdad de conocimiento" en Rinesi y otros. *Hombres de una república libre*" Los Polvorines, UNGS.
- Unzue, M. (2015). Las políticas públicas de ciencia y técnica y sus relaciones con la democratización de la investigación. En Mauro, Del Valle, Montero Universidad y Desarrollo" Bs. As. Clacso - Conadu.
- Unzue, M. y Freirbum, N. (2015). Políticas Públicas de Acceso abierto y democratización del conocimiento en la Universidad Argentina. En *Revista Avatares de la Comunicación y la Cultura*, núm. 9..
- Unzue, M. (2016). Los sentidos de la idea de democratización de la universidad en Argentina. En Aranciaga, I. (comp.), *La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas*. Rio Gallegos, UNMPAedita.
- Unzue (2016). "Los sentidos de la idea de democratización de la universidad en Argentina" en *La Universidad y el desafío de construir sociedades inclusivas*. Rio Gallegos. UNMPAedita.

Parte II

Reflexiones y disputas sobre la formación y el trabajo docente

Capítulo 6

Autorizar para enseñar

Disputas y reflexiones en torno a la llegada de nuevos/as estudiantes a la formación docente

Magalí Kiler

Introducción

Este trabajo presenta una serie de reflexiones sobre aquellos/as a quienes se los/as ha denominado *nuevos/as* en la formación docente. La preocupación del escrito gira en torno a la necesidad del sistema formador de profesores de autorizar a estos sujetos a enseñar. A continuación, se mencionan una serie de contextualizaciones que dan cuenta de la complejidad de la problemática.

La década de 1990 en Argentina impregnó de al menos tres elementos a tener en cuenta en la elaboración de cualquier política pública docente posterior. La primera señala la priorización de contenidos disciplinares en la enseñanza por parte de la reforma curricular, dejando de lado la reflexión pedagógica y la mirada atenta a las transformaciones económicas, sociales y culturales que acontecían. La segunda de ellas refiere a la desposesión material y simbólica tanto de los/as estudiantes como de los docentes, producto del crecimiento inédito de la pobreza; y la tercera a una fuerte desautorización pública de los/as docentes y de las instituciones de las que son parte

(Birgin, 2013). Estos elementos están presentes aquí dado que no pueden ser obviados cuando hablamos de autorizar a los/as *nuevos/as* a enseñar.

También es necesario describir brevemente las transformaciones que sufrió el nivel superior en los últimos tiempos. Dos hitos se deben tener en cuenta. El primero de ellos se sitúa también en los años noventa, en los cuales se abre una nueva etapa del proceso de masificación del nivel secundario y de expansión del nivel superior. Ya en la primera década de este siglo, con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206, se instala la obligatoriedad de la escuela secundaria, constituyendo este el segundo hito en cuestión. Ligado a esto, se produjo un cambio de escala en el sistema formador de docentes, aunque también una ampliación y diversificación del mismo que puede observarse en el crecimiento matricular e institucional. Si bien el incremento de la matrícula en el nivel se debe al ingreso de sectores antes excluidos del mismo, hay persistencia de desigualdades. Se produce una inclusión que no es plena, por estar atada a instituciones pensadas desde una tradición que sostenía la existencia de la educación superior diseñada por y para una élite. Si se plantea a la educación superior como derecho, se vuelve obligatorio para sus instituciones revisar prácticas y prejuicios ligados a dicha tradición (Birgin, 2013).

Resulta conveniente hacer mención a la construcción histórica de la formación de profesores estudiada por Pineau y Birgin (2015), quienes recuperan la categoría de *posición docente*, desarrollada por Southwell y Vassiliades (2014), para elaborar cuatro posiciones que dan cuenta de los cambios que atravesó la tarea, las condiciones de la misma y las cuestiones vinculadas a la autorización cultural. Nos centraremos en la última de dichas posiciones, ya que representa el entramado histórico, económico, social y cultural en el que están insertos los nuevos rostros que comienzan

a habitar nuestras escuelas secundarias. A partir de la década de 1990 comienza a desplegarse la última posición, la cual fue llamada los profesores ante los efectos de la fragmentación educativa. Esta contiene marcadas diferencias entre la etapa neoliberal y la posneoliberal y está caracterizada por el acceso de nuevos sectores –con pautas culturales diferentes y en calidad tanto de estudiantes como de profesores/as– a las escuelas secundarias argentinas.

Otro de los puntos nodales del escrito serán las diversas posturas que se sostienen con respecto a los/as *nuevos/as*. Birgin (2013) señala tres posturas con respecto a esto. Una de ellas, sostenida desde los sectores hegemónicos y principalmente desde los organismos internacionales, mantiene un discurso que adjudica la noción de “déficit” a estos estudiantes, sea porque se alejan del patrón cultural y social tradicional asociado con la docencia como por los resultados de su aprendizaje. La segunda que lleva adelante una celebración sin problematización del acceso de los/as *nuevos/as* al nivel superior y la tercera que plantea que la segunda postura hace un uso ingenuo de la identidad de los/as *nuevos/as* estudiantes que puede resultar en una reproducción de la desigualdad, si no se mantiene un debate sobre la relación de ellos/as y sus culturas con la hegemónica. Aquí, se sostendrá la última postura, ya que se cree que es la que permitirá autorizar a estos sujetos desde el reconocimiento social de la novedad con la que llegan.

Ahora bien, pensemos en las consecuencias de lo dicho sobre nuestro desafío: el de la autorización. En el escenario anterior, a pesar de que la formación de profesores no se caracterizaba por ser homogénea, estos/as estaban (y se reconocían) autorizados/as para enseñar en cualquier institución, sin importar donde se habían formado. Hoy, ya no podríamos decir lo mismo, ya que cualquier profesor/a no se siente habilitado para ejercer la docencia en cualquier

institución (Birgin, 2010). De aquí surgen dos preguntas que guiarán gran parte del trabajo. La primera es una invitación a reflexionar sobre los sentidos de la autorización y se formula de la siguiente forma: ¿qué significa autorizar a los/as *nuevos/as* a enseñar? De la mano de lo anterior surge otro interrogante vinculado con los alcances de la autorización. Entonces, me pregunto: ¿la autorización a construir debe habilitar a cada docente a trabajar en cualquier institución?

Presentados los ejes principales, finalizo resaltando el derecho de los/as *nuevos/as* a formarse como docentes y, por ende, la responsabilidad pedagógica que le toca al Estado como formador.

Ante los efectos de la desigualdad educativa

En este apartado desarrollaremos no solo la cuarta posición docente planteada por Pineau y Birgin (2015), sino también las transformaciones del sistema educativo que llevaron a la construcción de dicha posición. Esto nos ayudará a delinear un panorama general desde el que debemos partir si nuestra intención es reflexionar sobre la necesidad del sistema formador de formadores de autorizar a sus estudiantes a enseñar.

Para comprender aquella cuarta posición, nos centraremos en la categoría de *posición docente*. La misma, señalada por Southwell y Vassiliades (2014), se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar. Refiere específicamente a los múltiples modos en que los docentes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno a ella. Esta mirada de las identidades docentes como posiciones focaliza en una serie de cuestiones nodales referentes a su trabajo. Nos centraremos, tal cual lo hacen Pineau

y Birgin (2015) en el escrito ya citado, en dos de tales cuestiones. Por un lado, este concepto se basa en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con las culturas que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas. Por el otro, la posición docente supone la construcción histórica y social de miradas acerca de los problemas educacionales a los que se enfrentan los/as docentes y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución (Southwell y Vassiliades, 2014).

Lo relativo a la autorización de los/as profesores se imbrica necesariamente con elementos de orden general y estructural y la cuarta posición no es ajena a aquello. Ella se ubica en un período de fuertes transformaciones económicas, sociales y culturales que involucran de modo directo a las escuelas y sus docentes. Es un período marcado por la disputa entre la hegemonía neoliberal y la construcción del posneoliberalismo que conlleva infinidad de matices (Sader, 2008 citado por Birgin, 2013). A continuación, se verán las características de las posiciones docentes de antaño y también de las nuevas que están en proceso de construcción.

Desde 1990, se abrió una nueva etapa del proceso de masificación del nivel secundario y de la expansión del nivel superior. De dicho proceso la contención social de los sectores históricamente excluidos no fue ajena. Ya en nuestro siglo, con el retorno de la concepción de la educación como derecho, la obligatoriedad de la escuela secundaria sancionada por la Ley de Educación Nacional 26206 consolidó dicho nivel y amplió fuertemente la demanda de profesores/as (Pineau y Birgin, 2014).

Veamos la implicancia que tuvo la década del noventa en esta temática en cuestión. La misma construyó un nuevo paradigma para la educación que se tradujo en una reforma que transformó la estructura del sistema educativo. Se profundizaron las medidas descentralizadoras,

impulsadas primeramente por la última dictadura cívico-militar, cuando se transfirieron los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) a las provincias. Y, en consecuencia, pasaron a depender de las mismas áreas que, en las provincias, atienden a las escuelas secundarias (Pineau y Birgin, 2014).

Se volvió a desplegar una formación continua con una renovada impronta tecnocrática. La importancia de la formación disciplinar y una gestión emparentada con la racionalización de los recursos primó en dicha reforma. Se desplegó un gran mercado de cursos de formación, con un alto consumo por parte de los/as docentes ya que la capacitación se convirtió en una necesidad para la conservación del puesto de trabajo (Pineau y Birgin, 2015).

En este contexto, las condiciones de trabajo se vieron fuertemente deterioradas tanto en términos materiales como simbólicos. Se produjo un cambio profundo en los modos de regulación del trabajo de enseñar con un acento puesto en nuevas formas de control a los/as docentes, inspirados en iniciativas desplegadas por los organismos multilaterales de crédito. Asimismo, la descentralización conllevó a que las relaciones laborales docentes quedaran en manos de las gestiones provinciales. Lo que dio como resultado la dispersión del conflicto docente (Pineau y Birgin, 2014).

En este mismo escenario, las instituciones que formaban profesores/as (tanto universitarias como ISFD) y su matrícula se incrementaban. El crecimiento inesperado de los sistemas educativos demandó una mayor cantidad de docentes, sobre todo en el nivel inicial y secundario, lo que implicaba que formarse para estos niveles era garantía de ocupación. En este período, se da un crecimiento y una heterogeneización de la matrícula de dichas instituciones, dando cuenta de la incorporación de jóvenes de sectores sociales anteriormente excluidos del nivel. Cabe destacar

que no solo estos nuevos rostros ingresan por primera vez a instituciones del nivel superior, sino que también muchos son la primera generación de su familia que ingresa al nivel secundario (Pineau y Birgin, 2015). Sin embargo, a pesar de que el incremento de la matrícula en el nivel se debe al ingreso de sectores antes excluidos del mismo, hay persistencia de desigualdades. Como resultado, se produce una inclusión excluyente, por estar atada a instituciones pensadas desde una tradición que sostenía la existencia de la educación superior diseñada por y para una élite (Birgin, 2013).

Otra de las consecuencias más fuertes del neoliberalismo fue la alteración de un rasgo primordial del sistema educativo: su uniformidad. Como ya se mencionó, a pesar de la heterogeneidad de la formación de profesores/as, éstos/as se reconocían permeables de ejercer la docencia en cualquier institución, sin distinguir la institución donde habían cursado sus estudios (Birgin, 2010). Las trayectorias escolares y el paso por la institución formadora entran con el origen social, el capital familiar y el territorio dando lugar a conformaciones complejas que condicionarían las expectativas laborales de los futuros docentes. El espacio social profundizaría la situación tejiendo una trama en capas de desigualdad que van superponiendo circuitos escolares con otros circuitos sociales. En dicha trama se sitúan también las instituciones de formación docente, que contribuyen a una configuración específica del sistema formador delimitando circuitos diferenciados de formación y de expectativas laborales (Birgin y Charovsky, 2013). Cabe seguir estudiando las lógicas que operan en aquella trama y, en lo que al sistema formador de profesores/as le concierne, es imperante trabajar en la construcción de miradas que (re)posicionen a los/as docentes como agentes de lo público.

Relaciones entre autoridad y autorización

Nos ocuparemos, ahora, del vínculo entre autoridad y autorización, dado que ambas se encuentran generalmente asociadas. En este sentido, nos zambulliremos en los sentidos de la primera y luego, en la relación que entablan las dos categorías mencionadas.

“Nadie podría nombrarse a sí mismo autoridad si no es mirado como tal por otros/as” sostiene Greco (2014: 4). Esto quiere decir que para ser autoridad debe existir el reconocimiento de la misma por parte de otros/as. Se entiende por reconocer al otorgamiento de legitimidad; es decir, al aceptar aquello que la autoridad dispone sin oponerse, teniendo siempre la posibilidad de reaccionar en su contra. Se vuelve necesario que exista una renuncia a la actualización de reacciones posibles por quien reconoce a la autoridad. Pero ¿se renuncia a la reacción en contra de la autoridad solo por el hecho de obedecer a alguien?

Kojève 2007, citado por Greco (2014) considera que la autoridad es movimiento, cambio, acción en el marco de una relación social e histórica, entre por lo menos dos sujetos: uno que provoca ese cambio y otro que lo realiza. Sabemos, entonces, que el fenómeno de la autoridad no es ni natural ni individual e incluye necesariamente la posibilidad de que uno/a actúe sobre otro/a y este/a lo/a acepte asumiendo una transformación de sí mismo. Por ende, la renuncia a toda acción en contra del que ejerce la autoridad es por ese cambio, esa transformación que este/a último/a ofrece.

Cada vez que nombramos a alguien que tiene autoridad, decimos que la *ejerce*. Ahora bien, nos preguntamos: ¿de qué manera la ejerce? La autoridad se ejerce *en acto, de hecho*, ya que para ejercerla no es necesario hacer nada específicamente más allá del acto de proponer ese cambio. Decíamos, al igual que Kojève 2007, citado por Greco (2014), que la

autoridad es movimiento y esto implica la relación de por lo menos dos personas, lo que es decir que ese cambio se pone en marcha solo cuando ella misma se implica en el movimiento, asume su parte en la relación que los reúne en torno a un mismo trabajo. Lo que significa que la solicitud de renuncia es también para el/la que ejerce la autoridad en la aceptación de sus propios límites.

Dijimos que el ejercicio legítimo de la autoridad se da en el marco de una relación social e histórica, lo que necesariamente da cuenta de que quien ocupa ese lugar de autoridad puede ejercerla mientras se la reconozca. Es por ello temporal y limitada, implica el riesgo de perderse para quien la ejerce por el hecho mismo de ejercerla. Toda autoridad debe tener una causa, una razón de ser, ya que al no ser una esencia debe ser considerada legítima por algún motivo. En la relación docente-estudiante, hay un reconocimiento de la autoridad del primero en tanto esta es ejercida haciéndoles lugar como sujetos capaces de aprender (Greco, 2014).

Asimismo, la autoridad encuentra sus puntos de referencia y de apoyo en las articulaciones con la trasmisión, el origen, el crecimiento y la confianza. Greco (2014) lo retrata de la siguiente manera. La autoridad se enmarca en una trasmisión que le da sentido cuando se piensa que sin “pasaje” entre generaciones no hay sociedad que sobreviva. Esa trasmisión es entendida como una reunión de tiempos, portadora de vida, donde el pasado no muere ni se repite igual, sino que vive en un presente y en un futuro recreado. Esa autoridad parte de un origen en común con el que la autoridad se relaciona y de donde toma su potencia. A la vez, asume la tarea de “hacer crecer” lo nuevo que nace y se sustenta, entonces, en una confianza instituyente que dará lugar a lo que pueda venir del/la otro/a siempre que se le dé la oportunidad.

Si hablamos de autoridad emancipadora, en el sentido que lo postula Rancière (2016), consideramos que quien ejerce

la autoridad es quien tiene la responsabilidad de habilitar esas posiciones de autorización en otros/as. Es quien no se conforma con la supuesta imposibilidad de un sujeto para aprender en la escuela y se hace cargo de instituirlo/a como posibilitado/a. Un/a docente emancipado/a sería un configurador de situaciones de emancipación donde verificar que todo estudiante puede aprender mediante la creación de condiciones habilitadoras.

Ahora bien, no podemos creer que el docente pueda ejercer esa autoridad emancipadora sin importar el marco institucional (y entonces político) en el que se encuentre. Dicha autoridad que autoriza debe ser al mismo tiempo autorizada. Esa autorización, ese reconocimiento en términos de legitimidad, no puede devenir simplemente de los/as que reciben su influencia, sino que también debe enmarcarse en una trama social e histórica que lo autorice. Es el Estado, el sistema formador de formadores, quien debe hacerse cargo de esa autorización, interviniendo en esa trama compleja en la que está inserta la imagen social de la docencia. Es aquí donde reside la responsabilidad del sistema formador de profesores frente a los/as *nuevos/as* que intentan ser docentes.

Cuando exponemos que es el Estado el responsable de dicha autorización surge un interrogante: ¿desde qué lugar se autoriza? Dijimos que al menos tres posturas se pueden tomar en relación con la autorización de los/as *nuevos/as*. Sostengo la tercera postura, la cual se aparta de adjudicar la noción de “déficit” a estos estudiantes, pero también rechaza la celebración acrítica del acceso de estos/as al nivel superior. Más bien, plantea debatir la relación entre ellos/as y sus culturas con la hegemónica (Birgin, 2013). Es, entonces, dicha postura la que nos permitirá autorizar a estos sujetos desde el reconocimiento social de la novedad con la que llegan. Esta sería una posición que reconoce a los sujetos que busca educar y que, por lo tanto, se encuentra en constante

disputa con aquellas posturas más ligadas al descrédito de estos mismos sujetos. El reconocimiento de aquellos/as que buscan trabajar como docentes es uno de los cimientos, una de las condiciones de posibilidad de la escena pedagógica y es por ello que nos detenemos a reflexionar sobre él.

De cómo producir autorización

Es pertinente hacer dos salvedades en relación a lo que venimos sosteniendo a lo largo del escrito. Una relacionada con la postura recientemente mencionada respecto a estos/as *nuevos/as* estudiantes que ingresan a nuestros ISFD y a nuestras universidades, y otra en consonancia con los alcances de la autorización de estos mismos sujetos.

Más arriba, mencioné la postura que sostengo frente a los/as *nuevos/as*. Aquella no promulga ni la condena a la incorporación de aquellos/as al campo educativo por sus trayectorias escolares, por su acervo cultural o por su origen social, ni aplaude acríticamente la llegada de estos sectores a la docencia. Lo que se busca es hacer una reflexión crítica sobre lo que se cree oculto en ambas posturas: la desigualdad que pesa sobre las espaldas de los/as *nuevos/as* al ingresar al nivel superior. Es necesario un debate que apunte a visibilizar la relación entre los saberes y los recorridos culturales de estos/as con los de la cultura hegemónica en pos de no caer en la reproducción de dicha desigualdad. Lo que quiere decir que: si vamos a sostener una postura desde el reconocimiento social y autorización pública de los/as *nuevos/as* no podemos desconocer también que estos sujetos han atravesado una escuela secundaria de “baja intensidad” Kessler, 2004 citado por Birgin, (2013), que sus trayectorias escolares están atravesadas por diversos “fracasos” y que, en su gran mayoría, vienen de hogares donde

ellos/as son la primera generación que llega al nivel secundario y/o al superior. Sin embargo, esto no inhibe la posibilidad de que estos/as jóvenes se formen para ser docentes. Nos apartamos de la postura de ciertos sectores hegemónicos que pretenden seleccionar a los/as docentes de los sectores mejor formados de la población porque no se considera que las condiciones para la docencia sean previas al ingreso a las instituciones formadoras. Si así lo consideráramos estaríamos denegando un derecho y a la vez, sosteniendo que un sistema que tiene como finalidad formar docentes no puede cumplir con su misión. Al pensar que las condiciones para el ejercicio de la docencia se construyen transitando por las instituciones formadoras hay que analizar institucionalmente como “hacerse cargo” de estos sujetos que buscan formarse para trabajar en la enseñanza (Birgin, 2013). En esto radica la responsabilidad otorgada al Estado como formador de formadores/as.

En este sentido, una de las preguntas que orientaba el escrito no apuntaba al sentido de *autorizar* ya trabajado, sino a los alcances de dicha autorización. Nos preguntábamos si la autorización a construir debe habilitar a cada docente a trabajar en cualquier institución. Considero que la respuesta a una pregunta de dichas características debe ser abierta y compleja. No puede dejar de tener en cuenta la consolidación de dinámicas de desigualdad social, cultural y educativa producida en los años noventa. Aquellas marcas que ha dejado la mencionada década no pueden pasar desapercibidas, ni tampoco el origen social y los recorridos culturales con el que ingresan los/as *nuevos/as* al nivel superior. Habrá que poner el foco en esto para autorizar, desde el Estado, a “los nuevos” a enseñar a otros/as *nuevos/as*, evitando ser desacreditados/as por la tradición o cultura que portan y recrean. Pero entendiendo como necesaria la construcción de dispositivos, en y desde las

instituciones formadoras, que otorguen herramientas a estos sujetos que les permita sentirse y saberse habilitados a enseñar.

Mirar en positivo: una manera de construir la autorización

Antes de señalar algunas aristas del desafío que plantea el título de este apartado es necesario evidenciar a aquellos discursos contra los que disputamos poder en el campo de las miradas sobre los/as *nuevos/as* que pretenden enseñar.

Dado los tiempos que corren en la Argentina y en América Latina, resuenan con fuerza las posturas ya mencionadas que consideran que las condiciones para ejercer la docencia son previas a la formación que puede otorgarse en un ISFD o en una universidad. Proviene de los organismos multinacionales de crédito, lo sostiene mediante políticas que tienden a seleccionar a “los/as mejores” de parte de los gobiernos neoliberales de turno y circulan en los medios de comunicación masiva.

Si bien los medios masivos no son privativos ni originarios de estos discursos, incorporan elementos en la construcción de la imagen pública de los/as docentes que disputan el sentido social y la construcción de la realidad (Schuliaquer, 2013). Agrega Iglesias:

... la imagen y los discursos que circulan sobre los docentes tienen una raíz histórica en el campo pedagógico, con el que los medios dialogan, a veces incluso, sin explicitarlo. En la conformación de los discursos se disputan sentidos, generándose, de este modo, una trama histórica compleja que crea múltiples efectos sobre la figura de los docentes y la comunidad educativa. (Iglesias, 2015: 205)

La construcción y recreación de la imagen pública de los/as docentes produce efectos sobre la figura de los/as trabajadores/as de la educación, pero también en la posición docente Southwell y Vassiliades (2014), que reproducen y recrean. Es imperante analizar los discursos hegemónicos que desempoderan a los/as estudiantes con orígenes sociales, trayectorias educativas y recorridos culturales que difieren de aquellos ideales de alumno en los que se afirman esos sentidos. De este modo, podríamos deconstruir lo que esas alocuciones sostienen y dar lugar a la edificación de otras significaciones que resalten lo que los/as *nuevos/as* traen de positivo a la formación y que entiendan sus debilidades como problemas a resolver en las instituciones y no como déficits que impiden el ingreso a la docencia.

Con la intención de producir una mirada de los/as *nuevos/as* que los habilite a enseñar me gustaría introducir la noción de “recién llegado” de Fernández Vavrik (2011). Esta categoría se aleja de pensar a los/as que llegan a un nuevo entorno institucional y cultural en la lógica de locales y visitantes. Más bien, se sostiene una perspectiva relacional entre aquellos polos que requiere de un concepto intermedio: el de “recién llegado”. Entendido así, puede pensarse a los/as *nuevos/as* como exploradores/as o etnógrafos/as del nuevo mundo. En un sentido práctico, desconocen las reglas comunes, pero intervienen activamente en ese mundo para descubrir en qué consiste el juego. Esta forma de mirar a los/as que no pertenecen al contexto institucional y cultural que los/as recibe contribuye a dibujar unas primeras pinceladas en la formación de la tercera postura (Birgin, 2013) frente a estos sujetos.

Asimismo, Charlot (2007) denuncia a las teorías de los hándicaps socioculturales por practicar una lectura “en negativo” de la realidad social, que interpreta en términos de déficits o carencias. El autor asume una crítica a las posturas

que desde diversos ámbitos se refieren a las personas que fracasan en el sistema educativo como deficitarias o carentes. Ya que de este modo los sujetos que fracasan siempre son inacabados y lo que no se dice es que los que promueven esos discursos se entienden a sí mismos como seres consumados. Se estaría pensando desde una lógica de dominador-dominado y en esa operación, estos últimos dejan de ser personas para ser considerados objetos. Asimismo, se distancia de las posiciones que solamente ven adquisiciones al lado de las faltas, porque si bien estas logran ver a las personas que fracasan como sujetos, no pueden verlos como sujetos dominados.

La noción de “recién llegado” (Fernández Vavrik, 2011) y la de lectura en positivo (Charlot, 2007) se constituyen así en los primeros pasos en la construcción de una mirada sobre los/as *nuevos/as* que se distancie de los que no los/as consideran “capaces” para ejercer la docencia y de los/a que celebran acriticamente la novedad sin poder denunciar y actuar sobre la desigualdad.

A modo de cierre

Para finalizar el escrito, quisiéramos retomar algo que mencioné en varias oportunidades: la responsabilidad del Estado frente a la necesidad de autorizar a sus futuros docentes a enseñar. Este es un tema nodal en un escenario donde se retrotraen derechos en base a discursos que desacreditan a los/as estudiantes de profesorado por no pertenecer a cierto entorno social y cultural que consideran deseable y habilitante para el trabajo docente. El desafío está en la manera de formar a estos/as *nuevos/as* para recibir a otros/as *nuevos/as*, pero teniendo como norte un común plural (Birgin, 2013), aún en escenarios poco favorecedores para las utopías colectivas.

Dijimos que se es autoridad cuando se está reconocido/a como tal por otros/as. Al pretender que nuestros/as jóvenes y adultos/as legitimen a otros/as jóvenes desde su rol de docentes debemos asumir el desafío de generar aquel marco institucional y político que lo permita. La autoridad que habilita posiciones de autorización en otros/as debe ser también autorizada. Este es uno de los retos de nuestro tiempo: reconocer socialmente y autorizar públicamente a nuestros docentes para hacer que la escena formativa sea posible.

A su vez, una responsabilidad importante está en las manos de nuestras instituciones formadoras con respecto a los futuros profesores/as. Se tendrá que trabajar en la comprensión de aquellas marcas que han alterado nuestro escenario escolar y, además, imaginar alternativas para operar sobre aquellas. Esto posibilitará algo indispensable en cualquier institución que pretenda educar: que la trasmisión ocurra.

Mientras defendemos lo público de las escuelas, institutos y universidades públicas y, sobre todo, los derechos de estudiantes y trabajadores de la educación, estamos llamados/as a continuar la construcción de la tan ansiada autorización. Identificar los discursos que entienden a ciertos sujetos de la formación como carentes o deficitarios y al mismo tiempo, distanciarnos de celebrar la novedad quedándonos “de brazos cruzados” es un buen comienzo. Resta mucho camino por recorrer, aunque el horizonte está delimitado si se comprende a los/as “recién llegados/as” como intérpretes de sus nuevos entornos, como hacedores de su propia realidad sin desconocer que están insertos/as en un escenario de desigualdad. Si la tarea de nuestras instituciones es albergar a todos y a todas, la apuesta se redobra en estos escenarios donde las instituciones educativas están testarudamente llamadas a seguir enseñando, resistiendo y, sobre todo, soñando.

Bibliografía

- Birgin, A. (2013). ¿Serán profesores? Aportes a los debates actuales en torno de la formación docente en Argentina. En *Pasar la Palabra*, núm. 6, pp. 2-6.
- Birgin, A. y Charovsky, M. M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. En *Pedagogía y Saberes*, núm. 39, pp. 33-48. En línea: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410>> (consulta: 246-05-21017).
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Diker, G. (2008). ¿Cómo se establece qué es lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante.
- Fernández Vavrik, G. (2011). *Locales, visitantes y recién llegados. Pistas para pensar la relación entre nosotros, ellos y alguien más*. Trabajo presentado en IX Jornadas de Sociología. Pre ALAS, Recife 2011. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.
- Greco, B. (2014). *Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje*. *Anuario de investigaciones*, vol. 20, núm. 1, pp. 167-171.
- Iglesias, A. (2015). ¿Quiénes eligen la docencia hoy? La construcción de la imagen pública de los aspirantes a la carrera en la prensa gráfica argentina. En Castorina, A. y Orce, V. (comps.), *Controversias en el campo de la educación: aportes de los/las investigadores/as en formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Pineau, P. y Birgin, A. (2015). Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente. En *Teoría e Prática da Educação*, vol. 18, núm. 1, pp. 47-61.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires, Libros del Zorzal.
- Schuliaquer, I. (2013). *Los alumnos y los docentes como fuentes de las notas periodísticas. Cuando los actores principales de la escuela están ausentes*. Trabajo presentado en X Jornadas de Sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Facultad de Ciencias Sociales, UBA. Buenos Aires, Argentina. En línea: <<http://sociologia.studiobam.com.ar/wp-content/uploads/ponencias/1332.pdf>> (consulta: 240-05-21017).

- Southwell, M. (2009). Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo. En Yuni, J. (comp.), *La formación docente. Complejidad y ausencias*. Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, núm. 11, pp. 163-187.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *Educar: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires, Del Estante.
- Vassiliades, A. (2013). Posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa: sobre vínculos pedagógicos construidos en torno de la "carencia" cultural y afectiva. En *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, vol. 10, núm. 20.

Capítulo 7

La formación docente puesta en cuestión

Relatos de los profesores principiantes de la escuela secundaria*

Andrea Iglesias

Introducción

Desde sus inicios, el sistema formador argentino surge con rasgos de heterogeneidad y fragmentación. A finales del siglo XIX, mientras la formación de docentes de nivel primario estaba a cargo de las Escuelas Normales Nacionales, los Colegios Nacional, que educaban a las élites, tenían docentes sin formación pedagógica específica, es decir, graduados universitarios de reconocida trayectoria que brindaba la condición suficiente para dictar clases sin mayor regulación (Diker y Terigi, 1997). A principios del Siglo XX asistimos a una “configuración institucional bifronte” o formación “bicéfala”, ya que los profesores del nivel medio se formaban tanto en Institutos de Formación Docente como en las universidades, quienes a comienzos de siglo crean Profesorados de

* Agradezco la lectura siempre atenta de Alejandra Birgin. Agradezco también las múltiples lecturas de Pablo Di Napoli y Javier Schargorodsky, integrantes del IICE, junto al acompañamiento de Laura Colombo, como parte del grupo de revisión entre pares del que participo.

Enseñanza Secundaria (como es el caso de la Universidad Nacional de La Plata y la Universidad de Buenos Aires) (Birgin, 2014). De este modo, dicha conformación implicó desde los comienzos diferencias en los contenidos y planes de estudio de la formación inicial (Cámpoli, 2004).

A mediados del Siglo XX se profundiza el “desarrollo de la formación pedagógica en el sistema universitario”, y se agregan las universidades privadas, lo que generó una complejidad aún mayor a “la existencia de dos subsistemas, ambos mayoritariamente de carácter público y gratuito, pero de distinto origen, naturaleza y en definitiva con un crecimiento y desarrollo dispar” (Cámpoli, 2004: 105). Dada la autonomía académica e institucional de las universidades argentinas, y la complejidad de la articulación entre estas y los Institutos, el desarrollo de políticas nacionales de formación docente históricamente ha constituido un desafío (Birgin, 2014).

En las últimas décadas, desde el marco normativo, la Educación Superior fue regulada por la Ley de Educación Superior 24521 (LES) en el año 1995. A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26206 (LEN) en el año 2006, se incorporan sus disposiciones a la regulación ya existente (art. 35), y se establece que el sistema de formación docente, así como la acreditación y validación de los títulos otorgados, será regulado por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE) (LEN, art. 78). Precisamente con el objetivo de articular las instituciones del sistema formador, en el año 2007 se crea el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), conformado por la LEN como un organismo nacional que impulsa políticas de formación docente inicial y continua en todo el país (Piovani, 2013). A partir de allí, el Estado Nacional se propone regular la formación docente a través del CFE y el INFD. Este último garantiza a través del Plan Nacional de Formación

Docente 2007-2010 (CFE Res. 23/07) y los Lineamientos Curriculares Nacionales (CFE Res. 24/07), la existencia de una currícula común entre las jurisdiccionales, cuyos títulos tienen validez nacional, bajo la regulación del CFE, según estipula la LEN (art. 73, 76 y 78). Entre estos acuerdos, se especifica que la currícula debe contemplar tres campos de formación: el general (formación pedagógica), el específico (disciplinar) y la práctica docente (también denominados por los entrevistados “residencias”), siendo estas últimas transversales a toda la formación (Marzoa, Rodríguez y Schoo, 2011). Por su parte, la LES estipula que las universidades deben ofrecer carreras de formación docente para distintos niveles del sistema educativo “respetando los contenidos curriculares básicos” establecidos (art. 43, inc. A, Documento A-11, III.5) (Cámpoli, 2004: 23).

A pesar del avance que implicó esta nueva regulación a nivel nacional, persisten hoy las currículas diferenciadas, ya que en términos generales los planes de estudio de los profesorados universitarios se distinguen de las licenciaturas solo en la terminalidad de la carrera, a partir de un ciclo pedagógico (que puede variar en la cantidad de materias según la institución). En parte esto se debe a que “las universidades y los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) establecen relaciones diversas con los saberes requeridos para el ejercicio de la docencia”, siendo que en la universidad se caracteriza por la creación del conocimiento disciplinar mientras en los ISFD se han relacionado históricamente con la “transmisión de saberes pedagógicos-didácticos” (Birgin, 2014: 59-60).

En este contexto, presento en este artículo los primeros avances de mi tesis doctoral, actualmente en proceso de escritura, y enmarcada en un proyecto Ubacyt.¹ Analizo allí la

1 Programación científica 2014-2017, Proyecto UBACyT (Código: 20020130100051BA) denominado, “Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa

relación entre las trayectorias de formación (inicial y continua) de los profesores principiantes y sus estrategias de inserción laboral, partiendo del supuesto de la reconfiguración actual del subsistema formador argentino (Birgin y Charovsky, 2013), signada por la obligatoriedad de la educación media y la expansión de la educación superior (Buchbinder, 2005; Ezcurra, 2011), y la fundación de nuevas universidades nacionales, con la consiguiente modificación y multiplicidad de perfiles en la matrícula de los futuros docentes (Rinesi, 2015), todos elementos inscriptos en un territorio social y económico fragmentado.

De este modo, trabajo específicamente aquí un recorte de los datos del campo de la tesis,² analizando qué dicen los profesores sobre la formación docente recibida durante su carrera. Especialmente indago en mi investigación a los profesores principiantes (Menghini y Negrin, 2015) (también denominados noveles o novatos) formados en las disciplinas de Historia, Geografía y Letras, y que ejercen en escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), a partir de 24 entrevistas en profundidad semi-estructuradas, ocho por cada carrera. Es decir, profesores que transitan sus primeras experiencias laborales en el sistema educativo (hasta cinco años de antigüedad), conformando una variedad de casos, entre los que poseen título docente habilitante, título supletorio, y los que se incorporan al mercado laboral antes de graduarse.

De los ocho profesores entrevistados, seis son graduados, dos aún son estudiantes; cuatro se formaron en ISFD y cuatro en universidad; tres trabajan exclusivamente en escuelas de gestión privada, dos de gestión pública, y tres

fragmentada", a cargo de Alejandra Birgin. Radicado en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA).

2 La recolección de los datos del campo se realizó entre los años 2015 y 2016.

en escuelas de ambas gestiones. Asimismo, tres de ellos tiene entre 20 y 30 años y cinco entre 30 y 40 años.³ Mencionemos, además, que en el caso de las universidades a las que asistieron los entrevistados, el ciclo pedagógico posee dos materias anuales: Didáctica General (basada en conocimientos generales de la didáctica y la pedagogía), y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza (específicamente enseñanza de la disciplina, incluyendo las prácticas docentes). Esto además implica una valoración diferente de los títulos expedidos para ejercer la profesión.⁴ Esta diferenciación responde a que se considera que la formación recibida en los ISFD es específica para el desarrollo de la tarea docente (con un promedio de entre diez y dieciséis materias en el caso de los entrevistados),⁵ mientras que la universidad está asociada a la tarea de la investigación, aún para los egresados que optan por el ciclo de formación pedagógica.

Los profesores principiantes hablan sobre su formación docente

Cuando consultamos a los profesores entrevistados por su formación docente, encontramos valoraciones diferentes.

-
- 3 A los fines de preservar la confidencialidad e identidad de los profesores entrevistados, fueron modificados sus nombres y los datos de las instituciones de formación y las escuelas mencionadas. Los fragmentos de entrevistas citados serán referenciados del siguiente modo: alias, edad, institución formadora–ISFD (I) o Universidad (U)–, estudiante (Est.) o graduado (Grad.); tipo de gestión de escuelas en las que trabaja –estatal (E) o privada (P)– antigüedad en la docencia (años/meses).
 - 4 Para el caso de la CABA según el Estatuto Docente en vigencia (Ordenanza Municipal 40593), el título de Profesor de Nivel Medio y Superior otorgado por la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, posee 3 puntos menos (título habilitante, 6 puntos) que los otorgados por los ISFD (título docente, 9 puntos) (art. 15) (Ministerio de Educación, 2015).
 - 5 Para el caso de los ISFD a los que asistieron nuestros entrevistados las materias relacionadas con la formación docente varían entre diez y dieciséis materias para planes de estudio que poseen entre cuarenta y cincuenta materias distribuidas en un lapso de cinco años de cursada.

En primer lugar, los profesores que se formaron en la universidad coinciden en que el trayecto de formación pedagógica dentro de la carrera fue “inexistente o nula”, “insuficiente”, o “muy mala”. En muchos casos, esta ausencia conforma una falencia importante de la universidad en su rol de formadora de docentes para los distintos niveles educativos, como expresa Fabián: “siento que la universidad tiene una falla muy notable en producir profesores. Profesores de nivel medio” (Entrevista Fabián, 32, U, Grad., E y P, 5 años).

En el caso de los profesores que se formaron en ISFD, la opinión es variada, aunque en su mayoría el balance es positivo, ya que en general definen su formación como “muy buena” y “exigente”. Sin embargo, las opiniones son disímiles en cuanto a la formación académica recibida. Algunos profesores la valoran positivamente: “En términos académicos, formales, es una formación exigente, y muy abarcativa. Yo siento que [el ISFD] a mí me dio herramientas.” (Entrevista Malena, 36, I, Grad., P, 2 años). Otros, son más críticos al respecto, elemento que se hace presente al comenzar a trabajar:

[La formación docente] fue buena en general. Sí me parece que falla esto de los contenidos. Me parece que a veces [...] se delega mucho. Esta idea de “bueno, ustedes dan la clase porque van a ser docentes”. Y como que se pierde el docente que da clases [...] Es flojo en ese sentido. Por eso hay un montón de cosas que yo tengo que repasar, revisar [...] Entiendo ahora con la práctica, siendo docente, que hay un montón de fallas [...] Creo que ser docente se aprende en el aula también. (Entrevista Gabriel, 34, I, Grad., P, 2 años)

La doble “ficción” de las prácticas docentes

En segundo término, mencionemos la valoración que los profesores hacen de los espacios de las prácticas docentes. Para el caso de los que asistieron a la universidad, encontramos algunas distancias con el trayecto formativo general. Es decir, en algunos casos consideran que todo el trayecto no los formó para la tarea en el aula. En otros, mientras las materias didácticas no fueron de utilidad, sí lo fueron los espacios de las prácticas, con calificativos como “super bueno”, una “buena experiencia”. Aquí debemos diferenciar, a su vez, la experiencia de las prácticas como profesores, que en su mayoría es valorada positivamente en cuanto al contacto con el aula y los alumnos, y la falta de acompañamiento de los tutores-formadores de estos espacios. Allí todos los entrevistados coinciden en la falta de seguimiento: “Y en la segunda mitad, cuando nos pedían que hiciéramos prácticas, a mí, por ejemplo, no me vino a observar nadie” (Entrevista Martina, 32, U, Grad., P, 3 años y medio).

En algunos casos, esta falta de acompañamiento, aún más necesaria en la primera incursión en el aula (Muñoz, 2016), implica que toda la experiencia de las prácticas se transforma en un espacio desdibujado a los fines de la formación del profesor: “Y la verdad es que las prácticas no te aportan, porque a mí ni siquiera me vinieron a observar. Fue un informe que yo mandé de las clases que di. Y que podría no haber dado, y mandar un informe falso. La verdad es esa” (Entrevista Sergio, 36, U, Grad., E y P, 3 años).

Los profesores que asistieron a los ISFD valoran positivamente sus experiencias en las prácticas: “fueron buenas, fueron todas muy buenas. Igual las prácticas tienen eso, que es una ficción, siguen siendo una ficción” (Entrevista Gabriel, 34, I, Grad., P, 2 años).

En contraposición, mientras en la universidad los entrevistados muestran una falta de preocupación de los formadores por el seguimiento de estos espacios, en los ISFD los principiantes rescatan la figura del formador que los guio en este proceso:

Ahí me reconcilié con muchas cuestiones. Que en general pasa al revés, dicen: “las prácticas no sirven para nada” [...] Yo tuve la suerte de trabajar con docentes muy, muy interesantes, profesoras piolas [...] con una formación muy abarcativa en lo que es la práctica docente. Con una experiencia interesante, que es como que me transmitían eso [...] Tiene que ver con la reflexión de uno en el aula [...] Me sirvió muchísimo la residencia. (Entrevista Malena, 36, I, Grad., P, 2 años)

Este acompañamiento conjuntamente con la experiencia de vivenciar el aula, hace que este espacio se transforme en una instancia de aprendizaje y formación para los futuros profesores que se formaron en los ISFD: “fue un recorrido hermoso [...] sentí bastante progreso. Y sobre todo también por el acompañamiento y por el consejo que te daban las profesoras a la hora de darte una devolución” (Entrevista Ian, 23, I, Est., P, 6 meses).

A modo de hipótesis, y retomando el relato de Gabriel, podríamos decir que las prácticas se presentan como una doble “ficción”, en el sentido de un acto de invención, simulación o el fingir una determinada acción. Para los graduados de la universidad, esto se evidencia dada la falta de acompañamiento de los formadores, que simulan su rol de docente, en el momento donde el estudiante se ejercita como futuro profesor. En el caso de los estudiantes de ISFD, diríamos que esta doble ficción se conforma al añadir a la simulación de las prácticas en el secundario, el ejercicio de simulación en el aula del

profesorado (dando clase para sus compañeros), lo que implica una pérdida de contenidos disciplinares de la formación inicial al relegar el docente su rol como formador cuando se abusa de este recurso, como relata Gabriel.

Vivir el aula siendo principiante. Las falencias de la formación para la práctica

En relación a los contenidos de las materias del trayecto de formación docente, dentro de la universidad, los entrevistados consideran que las materias de Didáctica cursadas no fueron de utilidad para la tarea en el aula, y en muchos casos relatan además experiencias de frustración y enojo con la formación: “En las Didácticas no se ve absolutamente nada. Lo que aprendí, lo aprendí trabajando [...] a mí personalmente no me aportó prácticamente nada [...] yo no sentí que me preparara para enfrentar el aula. Eso lo fui adquiriendo con la experiencia” (Entrevista Sergio, 36, U, Grad., E y P, 3 años). A veces la valoración negativa viene asociada a los profesores de este trayecto: “mi profesora de Prácticos [...] era un desastre [...] personalmente no puedo decir nada sobre lo que aportó de Didáctica Especial en mí” (Entrevista Adrián, 26, U, Grad., E, 1 año y medio).

En otros casos, las falencias están asociadas al contenido curricular o la elección de la bibliografía de estas materias:

Era demasiado general y había discusiones interesantes en los Prácticos, pero a mí no me parece que sirva algo tan general. Porque era además un panorama histórico [...] eso es erudición que no le sirve a nadie. ¿Para qué te sirve? Si tu primer abordaje a la Didáctica es un abordaje histórico... erudición que no te va a servir. (Entrevista Adrián, 26, U, Grad., E, 1 año y medio)

Es decir, observamos en este punto que los docentes entrevistados no consideran útil su trayecto formativo para ejercer la docencia dentro de la universidad. Situación que en algunos casos lleva incluso a un conflicto con la profesión, de difícil reconciliación:

Didáctica Especial me estoy amigando con el tiempo, pero Didáctica General me pareció malísima. Incluso no iba a las clases, porque me parecía una pérdida de tiempo [...] Cuando iba a Didáctica sentía que sabía más que la gente que estaba dando la clase [...] Pero al mismo tiempo me parece a mí que había una notable falta de bibliografía, de pensamiento crítico en un sentido un poquito más profundo. Y no el mero título, “nosotros ejercemos un pensamiento crítico” [...] Aprendí un par de cosas, como por ejemplo que existe algo así como el currículum. O que había como una especie de forma particular de la planificación y demás. Pero no son cosas que no hubiese aprendido en un mes de trabajo. (Entrevista Fabián, 32, U, Grad., E y P, 5 años)

La idea/el sentimiento de la frustración o el enojo aparece reiteradamente, en algunos casos de manera más explícita y ligada nuevamente a la falencia de la universidad en formar docentes para el nivel medio:

Desde el punto de vista didáctico, yo siento que a mí [en la universidad] me enseñaron poco y nada. La gente se iba de las Didácticas diciendo: “por fin terminé este embole, que bueno, ya está”. Y yo me fui diciendo: “loco, me voy sin nada, me voy sin nada, vine acá para que me dieran algo, me voy sin nada”. (Entrevista Martina, 32, U, Grad., P, 3 años y medio)

Según los entrevistados, podríamos decir que su pasaje por la materia de Didáctica General no solo no les aportó los contenidos generales esperados, sino que no observaron que tendiera puentes con el campo disciplinar que posteriormente abordarían desde Didáctica Específica como sería de esperar en este trayecto formativo (Devetac y Mastache, 2016).

Los profesores que se han formado en los ISFD resaltan en general el contenido y la cursada de las materias pedagógicas en íntima relación con la práctica áulica. Sin embargo, en algunos casos se especifica que el problema se suscita al ingresar al aula y poner en relación esos contenidos con la propia práctica y la propuesta didáctica (Pipkin, Sofia y Stechina, 2009):

Quando empecé a dar clase me faltaban contenidos, metodología. Trabajar los contenidos en términos didácticos. La formación es muy buena en la parte pedagógica sobre el sujeto, como dicen ellos [en referencia a los profesores del ISFD], sujeto de educación media. Por eso los docentes decimos, tenemos un perfil más humano, si se quiere. Somos más comprensivos [en comparación con la formación pedagógica recibida en la universidad]. (Entrevista Gabriel, 34, I, Grad., P, 2 años)

Aparece también aquí un sentido más ligado a la reflexión del trabajo en el aula, la figura del docente propiamente como formador, el carácter del “oficio docente” en el sentido artesanal de la tarea, entendiendo a los “saberes del oficio” como una “herramienta para la acción”, un saber que se contrasta con la práctica áulica y es allí donde se torna valioso y se transforma en saber. La formación docente les brinda conocimientos y habilidades que se transforman en saberes a la luz de la “experiencia del oficio” (Alliaud, 2017: 74).

Por momentos uno odia esas materias, pero, yo creo, a mí me sirvieron muchísimo con el trabajo, lo que es trabajar en el aula. Tener idea de la institución, del manejo de los tiempos. Después uno va aprendiendo, obviamente lo que estás haciendo. Pero me parece que reflexionar sobre la práctica docente, creo que fue el punto más importante, que es lo que yo buscaba. Estamos en el aula, estamos enseñando, ¿pero para qué?, ¿por qué?, ¿cuál es la intención?, ¿a qué querés llegar? Toda esa cuestión más pedagógica que tiene que ver justamente con esa reflexión de la práctica docente, es lo que sentí que [el ISFD] me podía dar. Y lo terminé de ver cuando hice las prácticas, la residencia. (Entrevista Malena, 36, I, Grad., P, 2 años).

Como podemos observar, los profesores formados en ISFD vinculan directamente los contenidos de su formación pedagógica con la utilidad para la práctica áulica. Sin embargo, también resaltan que esta formación, aunque valorada positivamente, no es suficiente para el ejercicio de la profesión, dada las características cambiantes de la misma, reforzando la idea de que a enseñar se aprende enseñando, es el “oficio de enseñar” (Alliaud, 2017); Siento que me falta mucho. Igual eso es algo que creo sentimos todos, y hasta los mismos profesores te dicen ‘uno acá viene, hay una base, pero después vos tenés que seguir’. Tenés que seguir leyendo y tenés que ir haciendo cursos” (Entrevista Gimena, 23, I, Est., E y P, 5 meses).

Debates y tensiones sobre la conformación bifronte de la formación docente y la práctica en el aula

Un cuarto y último elemento que podríamos analizar es la construcción que los propios entrevistados realizan de

las instituciones en donde se formaron teniendo en cuenta si fue en un ISFD o en una universidad. Históricamente, producto de la conformación bifronte, se consideró que la universidad y los ISFD tenían distintos tipos de formación y de públicos. Esa conformación histórica fue cambiando en las últimas décadas (Carli, 2014; Rinesi, 2015), sin embargo, ciertas ideas o preceptos se instituyeron con carácter de verdad. En el caso de los profesores universitarios, la comparación entre instituciones implica una fuerte crítica a la formación docente que recibieron en comparación con lo que ellos consideran reciben sus colegas en los ISFD:

Me parece que [el ISFD] tiene un montón de formación docente. Acá es inexistente [refiriéndose a la universidad]. Cuando hablo con compañeros o conocidos de Ciencias de la Educación se ríen de lo escasísima que es la formación docente. Dos didácticas, una de las cuales es general y que no es nada, y la otra que es medio año de lecturas y bibliografía, y después algunas prácticas. Además, le preguntás al noventa por ciento de quienes la hacen, es para tener los puntos. Entonces no está sincerado el funcionamiento de las didácticas. No es real. (Entrevista Adrián, 26, U, Grad., E, 1 año y medio)

Esta visión coincide con la que tiene los graduados de ISFD, para quienes la diferencia radica en la cantidad de materias pedagógicas, que en muchos casos mencionan en desmedro de la formación académica: “vemos dos cosas distintas. Nosotros tenemos mejor base pedagógica, los que hacemos un profesorado, pero ellos [refiriéndose a los de universidad] tienen mejor base en Letras, Literatura” (Entrevista Gimena, 23, I, Est., E y P, 5 meses).

En este sentido, la formación pedagógica es valorada positivamente, pero en algunos casos las falencias en la formación

académica se visibilizan al momento de ejercer la profesión y enfrentar la tarea del aula:

Yo no sé qué siente un docente de Letras que sale de otro [ISFD diferente al suyo]. Qué le pasa cuando tiene que preparar las clases. A mí me pasó que todo de cero. Desde una clase de palabra hasta la clasificación del adjetivo, porque lo dan por sentado, hasta no sé, el Martín Fierro. Por ahí, tampoco sé si salen del otro [ISFD] y ya saben todo y se sientan. Pero a mí, me tuve que poner a estudiar todo. Yo creo que el profesorado te da herramientas, y vos las utilizás. Te facilitan las cosas para preparar los contenidos. (Entrevista Gabriel, 34, I, Grad., P, 2 años)

Los entrevistados coinciden en que esta preparación en contenidos pedagógicos y didácticos implica necesariamente mejor formación para el aula. Los egresados de la universidad, lo observan en su práctica como profesores y lo resaltan en las entrevistas:

Creo que ahí hay una marca fuerte en la cuestión de la didáctica. Son personas [en referencia a los estudiantes de ISFD] más preparadas en lo didáctico que nosotros. De eso no me cabe la menor duda [...] Lo veo en mis compañeros, son prácticamente todos de institutos de formación docente. (Entrevista Sergio, 36, U, Grad., E y P, 3 años)

La diferencia radica para otros entrevistados en la especificidad de los ISFD en relación a que forman para la docencia: “me parece que es algo un poco más ubicado dentro del contexto en el que se espera que esa persona se desempeñe. Quizás desde lo académico no les taladran tanto la cabeza

como a nosotros [refiriéndose a los estudiantes de la universidad]” (Entrevista Martina, 32, U, Grad., P, 3 años y medio).

Sin embargo, para los graduados de la universidad, como ya analizamos, si bien son muy críticos de su falta de formación pedagógica, sostienen en muchos casos la alta calidad de la formación académica que recibieron, por la que muchos afirman que volverían a elegir la universidad para formarse: “un profesor formado [en la universidad] tiene muchísimo más conocimiento que cualquier profesor del profesorado. [En un profesorado] ves un montón de materias de didáctica, y muy pocas referidas a conocimientos específicos” (Entrevista Fabián, 32, U, Grad., E y P, 5 años).

Esta fortaleza de la formación académica que los egresados de universidad marcan positivamente, para los egresados de ISFD aparece en algunos casos ligada a la finalidad de la formación que recibieron:

Entonces elegí el profesorado justamente por la formación docente [...] Por eso me decidí por el profesorado y no la universidad, porque yo tenía claro que no me interesaba hacer trabajos de investigación. Mi mundo iba para la docencia, trabajo en el aula, en lo didáctico. (Entrevista Malena, 36, I, Grad., P, 2 años)

En la voz de los profesores entrevistados vemos reflejada aquella concepción de que la “tradicción academicista” de la universidad prioriza la formación en la disciplina en desmedro de la formación pedagógica que considera “falta de rigor científico, describiéndola como superficial e innecesaria” (Molinari, 2005: 28). Esta es una explicación posible de la fortaleza en su formación académica que los entrevistados formados en la universidad resaltan y los de ISFD perciben de sus colegas. A su vez, esta escisión teoría-práctica que mencionan reiteradamente muestra en general

una “relación de exterioridad” con el saber didáctico, como mencionamos en el apartado anterior (Muñoz, 2016).

Estas tensiones entre las dos tradiciones formativas, ISFD y universidad, presentes en el relato de los entrevistados, remiten a un debate más amplio sobre la formación de los futuros docentes debido a que, como hemos analizado en otros trabajos, existe en la opinión pública un consenso acerca de que la universidad ofrece *per se* una formación de mejor calidad que los Institutos, por lo que sería deseable que todos los docentes se formaran allí (Iglesias, 2015). La palabra de los profesores pone en tensión esa imagen construida por los medios masivos sobre la propia institución que los formó. Sin embargo, podríamos decir a modo de hipótesis que esa construcción sí influye en el perfil formativo que los profesores observan de sus colegas de otras instituciones.

Algunas conclusiones y nuevos interrogantes

En primer lugar, observamos en el relato de los profesores una clara distinción entre lo que se considera la formación pedagógica, específica para el trabajo en el aula, y la formación académica, ligada al estudio de la disciplina (Muñoz, 2016). Esta diferenciación opera casi sin cuestionamiento, naturalizando la división teoría-práctica, particularmente en la formación que brinda la universidad, donde los conocimientos académicos aparecen como “pensamiento privilegiado” y el saber que proviene de la práctica áulica como de “segunda categoría” (Davini, 2015). En algunos casos, los entrevistados inclusive priorizan una formación sobre la otra, escindiéndolas en el trabajo del aula. Es decir, el valor formativo de repensar la propia práctica pedagógica se opone en sus relatos también, el valor otorgado a la dicotomía teoría-práctica, saber-hacer, donde el docente “aplica”

o “baja” al aula los conocimientos aprendidos durante la formación (Alliaud, 2017).

En este sentido, consideramos esencial el valor de la pedagogía y la “reflexión pedagógica” como eje estructurante en la formación inicial. Al decir de Merieu, “la pedagogía no es un verdaderamente un lujo” (2016: 194) sino una necesidad constitutiva del ejercicio de la profesión. Particularmente observamos que este es un aspecto ausente en la universidad, y donde los entrevistados resaltan la falta de formación para el aula. Asimismo, coincidimos en que la formación inicial, lejos de ser la que simplemente “*habilita* al ejercicio de la profesión”, “conlleva una primería responsabilidad pedagógica, social y política para la enseñanza en las escuelas [...] genera los *cimientos* de la acción”, por lo que no puede ser reemplazada a posteriori con la formación continua o capacitación (Davini, 2015: 23).⁶

En segundo término, las entrevistas dan cuenta de que la imagen pública conformada de la formación académica de los ISFD difiere en gran medida de la propia concepción de los profesores formados allí. En términos generales, estos docentes valoran la formación disciplinar recibida, así como a sus formadores. Aunque en la percepción de los graduados de ambas instituciones se sostiene la visión sobre las diferencias en la currícula. Se visibiliza en sus discursos, por un lado, la formación académica y disciplinar de la universidad (Muñoz, 2016). En ella parece desdibujarse el “potencial formativo” de los espacios de las prácticas, así como el rol de acompañamiento de los tutores a cargo de estos espacios, elemento fundamental de la formación inicial (Davini, 2015). Por el otro, se destacan los rasgos ligados a la práctica áulica en los ISFDy, en algunos entrevistados, encontramos una crítica hacia la formación académica recibida,

6 El destacado es original.

que aparecen como falencias importantes que dificultan las primeras inserciones laborales de los principiantes.

En este sentido, los graduados de la universidad resaltan el alto nivel académico de la formación recibida, a diferencia de la que reciben quienes estudiaron en los ISFD. Como hemos abordado en otros trabajos, este discurso coincide con la imagen negativa que ha construido la prensa gráfica argentina sobre la formación académica que brindan los ISFD en desmedro de la formación de la universidad, mostrando como deseable que la formación docente en su conjunto estuviera a cargo de esta última, como ocurre en otros países de la región (Iglesias, 2015). Aquí observamos cómo los entrevistados se separan de esta visión al remarcar las falencias que la universidad porta para el ejercicio de la docencia, aunque resaltan la excelencia en la formación académica. Asimismo, en los ISFD se rescata el rol de los formadores, el acompañamiento recibido, la formación “humana”, aunque se observan ciertas críticas a la rigurosidad de los contenidos de la formación. Podemos concluir entonces que se relativizan ese discurso público construido con carácter de verdad desde la prensa, actor central que conforman la opinión pública y la agenda política. Esto abre una pregunta para futuras líneas de investigación que implica pensar qué relación existe entre la construcción de ese discurso y la percepción que tienen los propios docentes sobre su formación.

Finalmente, la crítica de los profesores formados en la universidad deja entrever nuevamente la discusión histórica sobre la importancia del saber específico de la práctica docente, su valor frente al saber disciplinar, así como los orígenes de la docencia de la escuela secundaria y la tensión entre la autonomía universitaria y la regulación nacional (Birgin, 2014). Del mismo modo, el relato de los entrevistados muestra la dificultad de las universidades en

reconocerse como formadoras de docentes para la escuela secundaria, como parte de la Educación Superior que es responsable de esta formación. En este sentido, se abren aquí nuevos interrogantes sobre la relación que tienen las universidades con el saber pedagógico y los ISFD con el saber disciplinar, relación mediada por la historia de la formación bifronte en nuestro país.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Paidós
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires, CLACSO. En línea: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/su-bida/clacso/gt/uploads/20101010023734/11birgin.pdf>> (consulta: 30-6-2017).
- Birgin, A. (coord.). (2014). *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del MERCOSUR*. Buenos Aires, Teseo. En línea: <<http://www.pasem.org/IMG/pdf/-2.pdf>> (consulta: 30-6-2017).
- Birgin, A., Charovsky, M. M. (2013). Trayectoria de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. En *Pedagogía y Saberes*, núm. 39, pp. 33-48. Bogotá, Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. En línea: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/viewFile/2623/2410>> (consulta: 30-6-2017).
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires, Sudamericana.
- Cámpoli, O. (consultor). (2004). La formación docente en la República Argentina. Buenos Aires, IESALC/IES/UNESCO. En línea: <http://www.oei.es/docentes/info-pais/informe_formacion_docente_argentina_iesalc.pdf> (consulta: 30-6-2017).
- Carli, S. (2014). La historia de la educación en la Argentina en el escenario global: comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual. En Arata, N. y Southwell, M. (comps.), *Ideas de la educación latinoamericana. Un balance Historiográfico*. Buenos Aires, Unipe.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

- Diker, G. y Terigi, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.
- Devetac, R. C. y Mastache, A. (2016). Aportes desde la Didáctica General a la Didáctica Específica en el marco de la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. En Insaurrealde, M. (comp.), *Enseñar en las universidades y en los Institutos de Formación Docente*. Buenos Aires, Noveduc.
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Iglesias, A. (2015). ¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013). En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 64, pp. 123-151. En línea: <<http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&&sub=SBB&criterio=ART64006>> (consulta: 30-06-2017).
- Marzoa, K., Rodríguez, M. y Schoo, S. (junio de 2011). *Dos décadas de reformas educativas. El impacto de los ciclos de reformas en las políticas de formación docente de dos jurisdicciones*. Trabajo presentado en IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación "¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda". Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Facultad de Derecho, UBA. Buenos Aires, Argentina. En línea: <<http://www.saece.org.ar/docs/congreso4/trab17.pdf>> (consulta: 30-06-2017).
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Paidós.
- Menghini, R. A. y Negrin, M. (comps.). (2015). *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires, Noveduc.
- Molinari, A. (2005). La formación docente en la universidad. En Clérico, L. (coord.), *De cursos y formación de docentes: historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.
- Muñoz, S. L. (2016). Enseñar en escuelas secundarias. Recuperando perspectivas desde la formación docente de grado. En Insaurrealde, M. (comp.), *Enseñar en las universidades y en los Institutos de Formación Docente*. Buenos Aires, Noveduc.
- Pineau, P. (2012). Docente "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires, Paidós.

- Piovani, V. (2013). Las políticas públicas de formación docente en la Argentina actual. En Poggi, M. (coord.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Unesco. En línea: <http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/LibroPolíticas_docentes.pdf> (consulta: 30-06-2017).
- Pipkin, D. (coord.). (2009). *Un aporte de la enseñanza de la Sociología para la escuela media*. Buenos Aires, La Crujía.
- Pipkin, D., Sofia, P. y Stechina, M. (2009). Obstaculizadores y facilitadores en la formación del pensamiento social. En *Cuadernos de Educación*, año VII, núm. 7, pp.231-245. Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon", Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC. En línea: <<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/784/739>> (consulta: 30-06-2017).
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la universidad*. Buenos Aires, UNGS.
- Tenti Fanfani, E. (coord.), (2010). *Estudiantes y profesores de los IFD. Opiniones, valoraciones y expectativas*. (documento preliminar). Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. En línea: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/documento_Tenti_Fanfani.pdf> (consulta: 30-06-2017).

Normativa y documentos citados

- Congreso Nacional de Argentina. (10 de agosto de 1995). Ley de Educación Superior [Ley 24521 de 1995]. En línea: <http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leysuperior.html> (consulta: 30-06-2017).
- Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006]. En línea: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf> (consulta: 30-06-2017).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Resolución 23/07 CFE. INFD. Presidencia de la Nación Argentina. (2007a) Plan Nacional de Formación Docente 2007-2012. En línea: <http://cedoc.infed.edu.ar/upload/plan_nacional1.pdf> (consulta: 30-06-2017).
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Resolución 24/07 CFE. INFD. Presidencia de la Nación Argentina. En línea: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/24-07-anexo01.pdf>> (consulta: 30-06-2017).
- MDGC, (2015). Estatuto del Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ordenanza 40.593, reglamentada por Decreto 611/86 y sus modificaciones. En línea: <<http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/infoadmin/estatuto.pdf>> (consulta: 30-06-2017).

Capítulo 8

Experiencias de supervisión en un proceso de investigación-formación-acción docente

Un estudio en caso en La Matanza, provincia de Buenos Aires

Yanina Caressa

Introducción

El trabajo de enseñar, sus regulaciones, la construcción de la identidad docente, los sentidos que el oficio adquiere en la práctica, las instancias de formación docente inicial y el desarrollo profesional continuo han sido, posiblemente, algunos de los temas abordados por un vasto número de estudios en educación. Desde diversos marcos teóricos y metodológicos, gran cantidad de investigaciones señalan al sujeto docente como elemento clave de la transformación educativa y actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Fullan, 2002; Vaillant 2005).

Ahora bien, así como ha sido ampliamente reconocida la necesidad de atender a los modos en que los/las docentes reciben, resignifican y se apropian de las políticas de reforma con el objetivo de alcanzar cambios sostenibles en el tiempo (Aguerrondo, 2013; Ezpeleta, 2004), también ha sido resaltada la centralidad, de lo que algunos autores llaman, capa o nivel intermedio –en referencia a los/las inspectores/as– en la implementación y construcción de legitimidad de las

reformas (Aguerrondo, 2013; Dufour, 2007; Fullan, 2009). En los últimos años hemos comenzando a notar un crecimiento en los estudios que se focalizan en la tarea de los/las supervisores/as. Dichas indagaciones, nos han advertido acerca de la posición clave que estos/as ocupan en el desarrollo de procesos de cambio al destacar su lugar estratégico dentro del campo educativo, lugar que se ha ido forjando desde la con-formación de nuestro sistema educativo (Legarralde, 2007).

La identificación de la tarea supervisiva con la idea de “mediación” al transmitir, por un lado, las decisiones tomadas a “nivel central” y, por otro, al elevar informes de lo que acontece en la base del sistema (Gispert, 2009), ha sido ampliamente desarrollada por la bibliografía sobre el tema. En efecto, esta descripción que otorga al supervisor/a la función de “pasante de información”, de “mediador” ha dejado poco lugar para pensarlos y pensarlas como sujetos capaces de construir, habilitar y resignificar espacios, experiencias y proyectos pedagógicos. Es decir, sujetos que en función a su posición de enunciación configuran, construyen y reconstruyen escenarios de lo educativo y, a partir de allí, intervienen en el debate especializado del campo pedagógico, alejándose de miradas pasivas que relegan el rol a la expresión de las decisiones centrales (Legarralde, 2007). De allí que interesa explorar las posibilidades, alcances y límites de esta posición para motorizar cambios que impliquen poner en tensión y conmover la red burocrático-escolar.

En este marco, presento en este artículo los primeros avances de mi tesis de maestría, actualmente en proceso de escritura, y enmarcada en un proyecto UBACyT.¹ Dicho tra-

1 Me refiero al proyecto de investigación “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” (UBACyT 2014-2017 Grupos Consolidados), dirigido por el Dr. Daniel H. Suárez. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

bajo de investigación, se centra en la indagación de los modos en que ciertas experiencias centradas en la producción de saber pedagógico y en la generación de procesos de desarrollo profesional docente, contribuyen a redefinir las posiciones, disposiciones y oposiciones de los sujetos dentro de la red burocrático-escolar. Se orienta a describir densamente y comprender las complejas configuraciones que tienen lugar cuando las relaciones de horizontalidad, solidaridad, empatía y coproducción de saber, que caracterizan a los colectivos de docentes basados en instancias de investigación-formación-acción, se vinculan con la aparentemente sólida estructura jerárquica y burocrática que regula el trabajo docente. Específicamente, la mirada se centra en los modos en que estas experiencias ponen en tensión las posiciones de los/las inspectores/as² dentro del campo pedagógico y las singulares tramas que se crean y recrean cuando la identidad supervisiva, asociada a una determinada posición, se ve resignificada.

En las siguientes páginas, me detendré en presentar algunas de las hipótesis interpretativas que he construido a partir del análisis de las entrevistas narrativas, observaciones participantes y relatos de experiencias de coordinación elaborados por un grupo de doce inspectoras³ que llevaron adelante un proceso de investigación-formación-acción do-

-
- 2 En un primer análisis del material empírico construido en el trabajo de campo, se observa el uso de las nociones de inspector/a y supervisor/a como sinónimos por parte de las coordinadoras participes del proyecto. Si bien la normativa que regula el trabajo de dicha función en el sistema educativo de la provincia de Buenos Aires, refiere al cargo de "Inspección", a lo largo del capítulo optaré por considerarlos como significantes en construcción, cuyos sentidos se articulan de manera precaria, parcial y contingente en el marco de una constante disputa por suturar aquello que entendemos por supervisor/a/inspector/a.
 - 3 Se vuelve pertinente aclarar que, en el comienzo del proyecto, fueron veintidós las supervisoras y directoras convocadas por la Jefatura Regional n.º 3 para participar en la posición de coordinación. Finalmente, el proceso completo fue realizado por diecisiete coordinadoras, entre ellas, doce inspectoras.

cente en la Región Educativa n.º 3 de La Matanza, provincia de Buenos Aires.

Un estudio en caso en la provincia de Buenos Aires. Hacia la indagación de un proyecto de investigación-formación-acción docente con la mirada puesta en la tarea supervisiva

La investigación que informa el presente trabajo, se centra en el estudio en caso de una experiencia de investigación-formación-acción coparticipada que involucró a docentes, directoras, inspectoras, funcionarios/as de la Región Educativa n.º 3 de La Matanza e investigadores/as formados/as y en formación de la Universidad de Buenos Aires.⁴ El propósito del proyecto fue reconstruir la memoria pedagógica de La Matanza a través de la conformación de una red de escuelas y colectivos de docentes que coinvestigan sus prácticas pedagógicas y se desarrollan profesionalmente a partir de la elaboración individual y colectiva de relatos de experiencias, e intervienen en el campo educativo mediante estrategias de documentación narrativa de experiencias pedagógicas.⁵

-
- 4 Desde el año 2011, se viene desarrollando un proyecto de investigación-formación-acción docente por medio del Programa de Extensión Universitaria "Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas" (FFyL-UBA) junto con la Jefatura de Inspección de la Región Educativa n.º 3. Ese proceso coparticipado se ha basado, en primera instancia, en el desarrollo del Dispositivo de Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas con el propósito de documentar, describir densamente y comprender los modos en que las docentes de nivel inicial elaboran comprensiones pedagógicas y llevan adelante estrategias educativas innovadoras en materia de alfabetización inicial y de construcción de reglas de convivencia y pautas de socialización para sus alumnos/as. A partir del año 2013, dicho proyecto se amplía y convoca a docentes, directivos y supervisores de todos los niveles y modalidades del sistema educativo del distrito.
 - 5 Suárez (2010) plantea a la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia de trabajo entre docentes que supone, al mismo tiempo, el desarrollo de prácticas de investigación-acción coparticipadas y de modalidades de formación y desarrollo profesional, mediante la escritura de relatos pedagógicos en los que cuentan sus experiencias de enseñanza, narradas en primera persona, bajo el supuesto de que estos relatos constituyen materiales para

Entre los años 2013 y 2014, se desplegó el proyecto denominado: “Documentación narrativa de experiencias pedagógicas en redes de investigación-formación-acción entre docentes, directivos e inspectores de la Jefatura Regional n.º 3 del Municipio de La Matanza”. El eje articulador de la propuesta consistió en la producción guiada y sistemática de relatos pedagógicos, la reflexión individual y colectiva en torno a ellos, y su interpretación a través de la construcción colaborativa de tematizaciones. La convocatoria fue llevada adelante por las supervisoras y directoras de todas las modalidades y niveles del sistema escolar de La Matanza, quienes asumieron la posición de coordinadoras del proceso.

En los procesos de documentación narrativa el/la coordinador/a interviene para facilitar y promover la escritura y el recorrido del colectivo de docentes entre sucesivas lecturas, comentarios y reescrituras del relato. Es tarea del coordinador/a realizar comentarios sobre la forma en que los/as docentes hacen comentarios a los pares, amparando siempre al docente narrador/a. Es tarea del coordinador/a disponer el espacio, el tiempo y los recursos para facilitar que los/as docentes trabajen entre ellos/as; colaborar para que los textos vayan enriqueciéndose; y operar como facilitador/a para que se trabajen y discutan los prejuicios improductivos del colectivo.

En el transcurso del proceso, los y las docentes participantes se abocaron a la escritura de sucesivas versiones de sus relatos de experiencias pedagógicas. La modalidad que adoptaron los encuentros, el lugar y la frecuencia fueron cuestiones acordadas al interior de cada pequeño grupo (conformado por entre cinco y ocho docentes), teniendo en cuenta que, el apoyo de la Jefatura Regional habilitó la

conocer lo que hacen, piensan y sienten los que habitan y hacen la escuela, pero que también –y fundamentalmente– permiten problematizar el acontecer escolar, estimular a la reflexión, la interpretación, la conversación informada y el intercambio entre docentes.

disposición de tiempos y espacios que, de otro modo, hubieran sido difíciles de establecer. En cada sesión del dispositivo de documentación narrativa, a partir de la guía de las coordinadoras, se dispusieron rondas de lectura de los relatos en sus diferentes versiones y de comentarios de pares a estas producciones, a fin de ofrecer preguntas, observaciones, sugerencias, para enriquecer las decisiones de reescritura y profundizar en la indagación de la experiencia identificada y seleccionada con vistas a avanzar en la reescritura del relato. Fue así que, para mediados del año 2013, eran más de ochenta los y las docentes y directivos que narraban sus experiencias pedagógicas. Y así también, lo hacían las coordinadoras, quienes habían comenzado a reflexionar acerca del proceso de reposicionamiento que implicaba asumir ese rol en el proyecto de investigación-formación-acción docente. Dichas reflexiones podían ser compartidas en el marco de las sesiones de un seminario-taller en el que las supervisoras –y algunas directoras–, junto al equipo de coordinación general, se dedicaron a plantear interrogantes en relación a la función del coordinador/a.

Dichos relatos de coordinación, sumado a entrevistas, reuniones y encuentros informales que he mantenido con algunas de ellas, constituyen el corpus de indagación y análisis de la investigación que llevo adelante. El proceso de análisis que estoy transitando, nutrido por los aportes de la tradición de investigación autobiográfica en educación, tiene por horizonte los siguientes interrogantes formulados en el plan de tesis: ¿Cuáles son los modos en que una comunidad de aprendizaje profesional centrada en la producción de saber pedagógico a partir de procesos de investigación-formación-acción docente, que involucra y es llevada adelante por inspectoras, contribuye a redefinir sus posiciones, disposiciones y oposiciones dentro de la red burocrático-escolar? ¿Cómo dichos reposicionamientos entran en tensión o articulación con los modos en que se regulan las tareas de

inspección en la estructura burocrática de la red escolar? ¿Cuáles son las condiciones políticas, institucionales y técnico-pedagógicas que pueden habilitar estos procesos de articulación o tensión? Específicamente, interesa conocer ¿Cuáles son las prácticas y los contenidos de la apropiación y recreación de sentidos que llevan adelante las inspectoras? ¿Cómo conciben, valorizan y viven el proceso de reconfiguración de sus posiciones, disposiciones y oposiciones, así como el modo en que se conmueven sus relaciones con otros sujetos del campo pedagógico?

En el próximo apartado de este capítulo, me propongo explorar algunas de las hipótesis interpretativas elaboradas alrededor de los sentidos y significados que las inspectoras construyen acerca de su posición de coordinación en el proyecto y las articulaciones o tensiones con la tarea supervisiva desplegada en el marco de la red burocrático-escolar.

El dispositivo como modo de acercamiento al currículum vivido

Ponerse en contacto con lo que se hace en las escuelas, relevar la realidad institucional de manera genuina, sin los filtros que los informes, las notas y un sinfín de documentos elevados imponen a lo que acontece allí donde el acto pedagógico tiene lugar. Estas son algunas de las posibilidades que el dispositivo de documentación narrativa aportó –en palabras de las inspectoras– a su tarea.

–El hecho de que vos puedas coordinar una tarea narrativa y tengas una escucha que aparece como más horizontal en realidad es porque esa escucha está preocupada en relevar la realidad institucional que, si la cuenta y la describe la narrativa sin tantas estructuras,

formateadas digo, ¿no? Sin embargo, un inspector que se vincula con una posición más jerárquica o en otro paradigma como describía Héctor, ahí, bueno no condice tanto. (Entrevista a Nora, inspectora de la modalidad Educación Física)

Ese acercamiento a la realidad institucional, parece darse en el marco de otros modos de habitar las relaciones entre los y las docentes y los y las inspectores/as. La escucha horizontal se menciona como la oportunidad para desandar la embestidura de una posición que muchas veces separa, distancia –reparada en la jerarquía como coraza– que no da lugar a otros vínculos posibles.

–Pensando un poco cómo los estoy aplicando yo... ¿Por qué es importante? Porque esto te permite saber lo que se está trabajando y el para qué se está trabajando de esa manera. (Entrevista a Claudia, inspectora de Nivel Inicial)

–El decir mediante las narrativas pedagógicas: “¿qué nos pasa?” cuando hacemos lo que consideramos que tenemos que hacer en nuestro trabajo, en la escuela, y “¿qué aprendemos?” cuando volvemos a ver lo hecho para lograr esta reconstrucción que implica poner lo realizado en palabras. (Entrevista a Karina, inspectora de Nivel Primario)

Se hace evidente aquí la preocupación de las inspectoras por encontrar estrategias que las acerquen de una manera u otra a lo que sucede en las escuelas. Esa cotidianeidad que puede escaparse cuando las tareas burocráticas de la posición supervisiva, los acontecimientos que reclaman atención inmediata, el recorrido siempre escaso y con sen-

sación de visita pasajera, impulsa a las supervisoras a elaborar modos de dar cuenta del estar allí (Geertz,1989). Las narrativas de los y las docentes parecen construir ese puente entre las inspectoras y lo que acontece en las escuelas, descrito en términos de los proyectos realizados, los sentidos, sensaciones, sentimientos que despiertan y los aprendizajes alcanzados.

–Entendí que preocuparme por relevar información para trabajar con datos certeros, reales es lo que debe priorizar el trabajo de un inspector [...] Trabajar con la fantasía es para quienes hacen literatura. (Relato de experiencia de coordinación de Karina, inspectora de Nivel Primario)

–La experiencia vivida generó en mí el interés por trabajar “narrativas” con los docentes de mi área de supervisión, como una forma más de intervención, de ver qué pasa con estos docentes, qué sienten y cómo sienten sus prácticas, cómo las piensan y por qué hacen lo que hacen. (Relato de experiencia de coordinación de Sonia, inspectora de Nivel Primario)

Desde contar con información certera hasta conocer lo que les pasa a los y las docentes, sus pensamientos y sentimientos, se vuelven datos fundamentales para la posición de las supervisoras. La empiria, aquello que acontece en el espacio de la práctica, los sentidos y significados que se construyen en esos contextos, las huellas de las experiencias de las que dan cuenta los relatos de los y las docentes parecen ser dimensiones que no se plasman en las líneas de los informes elevados a las inspectoras. Entre los documentos formalmente redactados, con casilleros prefigurados y con la impersonalidad que los caracteriza y las experiencias que

se entraman en las escuelas, aparece un espacio que las supervisoras buscan capturar, buscan develar.

–Creo que abre una posibilidad más de acompañamiento, una forma diferente de acercamiento y otra mirada sobre las prácticas. Es cruzar el umbral, ya no observo solo desde mí como supervisora, sino desde la mirada y el sentir de los docentes que las llevan adelante. (Relato de experiencia de coordinación de Sonia, inspectora de Nivel Primario)

Entonces ¿tensionar la posición supervisiva, y, por lo tanto, el mandato histórico-social asociado a dicha tarea, implicará cruzar el umbral? ¿Cuál será el umbral del que nos habla la inspectora en su relato? Por un lado, ese umbral a cruzar parece ser aquel que posibilita reconocer al otrx, que habilita ese encuentro con su mirada, con ese rostro que nos interpela y reclama ponerse en su lugar (Lévinas,1991). Pues, cuando la inspectora nos dice “ya no observo desde mí” nos habla de una posición interpelada por lxs otrxs –en este caso: los y las docentes– una posición afectada por las presencias –en sentido amplio, no solo como silueta, sino como alteridad– de lxs otrxs, que asume el compromiso de llevar adelante su tarea desde el acompañamiento.

–Los relatos de experiencias pedagógicas y el proceso de documentación narrativa, nos permitieron saber más y saber otras cosas del trabajo docente en La Matanza [...] Necesitamos que el maestro nos cuente sobre sus prácticas. Entonces siempre tomamos la palabra del otro. Lo tenemos como ejercicio. (Fragmento de entrevista colectiva. Mariel, inspectora de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social)

Conocer historias plurales, no hay una sola historia, una sola forma de hacer escuela. (Relato de coordinación de Silvia, inspectora de la modalidad Jóvenes, Adultos y Adultos Mayores)

No se trata solo de acercarse a lo que acontece en las instituciones educativas. Vemos aquí la centralidad que le otorga la inspectora a la posibilidad de “saber otras cosas”, en tanto, modo de desandar lo diverso y lo singular como constitutivo de las experiencias pedagógicas. En este sentido, las inspectoras parecen nombrar a los y las docentes como sujetos portadores de ese saber de la experiencia (Alliaud y Suárez, 2011) que se vuelve vital para la tarea supervisiva. Llegando a este punto del análisis, me pregunto ¿es posible habitar la posición de supervisión desde relaciones de horizontalidad, que fomenten la construcción de vínculos democráticos en una red burocrático-escolar que ha tendido a percibir el poder como imposición? (Morgade, 2010).

Otros vínculos posibles: de la distancia óptima a la construcción de relaciones democráticas

Bien conocido es que el supuesto central de funcionamiento de la burocracia es la racionalidad en sus procedimientos, producciones y relaciones. Habitar esas relaciones, transitar por las instituciones burocráticas implica apropiarse, significar y resignificar lo que las normas pautan. En la mayoría de las ocasiones, eso no ocurre sino con contradicciones, en el acontecer de diversas posiciones de sujeto⁶ (Laclau y Mouffe, 1987).

6 La imposibilidad de seguir refiriendo a un centro trascendental para dar cuenta de las subjetividades lleva a Laclau y Mouffe (1987) a plantear la existencia de posiciones de sujeto en tanto una

La hipótesis interpretativa que presento en este apartado, describe el proceso de desplazamiento que las inspectoras relatan. Desplazamientos en los modos de vincularse con otros sujetos del campo pedagógico. Movimientos que se transitan, nos cuentan las supervisoras, en la compleja trama de tensiones y articulaciones entre la posición supervisiva y la posición de coordinación del dispositivo de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Reposicionamientos que dan cuenta del proceso permanente de construcción de “una inspectora”, de una “inspectora/coordinadora” en tanto identidades en devenir que se configuran en la compleja trama que conjuga diversos campos de la experiencia particular e histórica (Morgade, 2010).

–Para ir cerrando con narrativas, lógicamente desde la ignorancia de no saber cómo manejar la reflexividad, esto de eh... a ver, como objetivo, yo, lo que me pasa a mí con lo que se escribe, y como me involucro yo con la reflexividad del otro en relación a su propio saber y a su propia mirada sobre lo suyo. Pero la verdad que yo nunca impongo lo que a mí me parece y los dejo... si es esto, es esto... (Fragmento de entrevista a Karina, inspectora de Nivel Primario)

–Aprendí a no temer la confusión del acercamiento. (Relato de experiencia de coordinación de Karina, inspectora de Nivel Primario)

–Hay un imaginario sobre la autoridad jerárquica que traté de diluir con acciones y discurso, generando un

subjetividad que no puede reducirse a una localización específica en el seno de una totalidad. Toda posición de sujeto es una posición discursiva en tanto participa del carácter abierto de todo discurso y no logra ser fijada totalmente en un sistema cerrado de diferencias.

vínculo de horizontalidad, “sabiendo estar” (para acompañar, asesorar, develar, para construir juntos) y no meramente “siendo” (la inspectora que viene a ver lo que está afuera de la norma o lo que aun esta sin cumplir). (Relato de experiencia de coordinación de Nora, inspectora de la modalidad Educación Física)

–También pensé una y otra vez en el modo de generar un clima de confianza durante los encuentros para que los/as participantes se animen a contar sus experiencias. Sabía que era importante establecer una relación de horizontalidad para que mi rol de supervisora no interfiriese intimidando o, tal vez, restringiendo lo que quisieran contar en sus experiencias. (Relato de experiencia de coordinación de María, inspectora de Nivel Primario)

La jerarquía se nombra como aquel marco de relaciones formales que, al responder al orden de lo neutral y racional, termina por configurarse como obstáculo para construir vínculos genuinos de reflexión y formación colectiva en el contexto del proyecto de investigación-formación-acción. Las inspectoras nos hablan de la importancia de ensayar otros modos de relacionarse con las y los directivos y docentes. Modos en los que la presencia y la mirada superviviva no sean vividas como control, como imposición, como ámbito de captura del “deber ser”. Diluir, dejar de ser “la inspectora”, desandar los sentidos autoritarios de la posición para no interferir, no restringir, para no imponer y comenzar a involucrarse con la reflexividad del otrx, para construir ese estar allí en el acompañamiento, para dejarse confundir con el acercamiento.

Transitar la tensión entre la posición de coordinación y la posición superviviva como una confusión. De eso nos

hablan las inspectoras. El ensayo de otras formas de vincularse con lxs sujetos que habitan la red burocrático-escolar puede vivirse como confusión, en tanto, implica desaprender –entre otras cosas– que la legitimidad de la autoridad se apoya en la distancia afectiva, reflexiva, formativa respecto a lxs otrxs.

–Lo que a mí me pasó es que en un momento como que vos tenés miedo, te estoy exteriorizando mis sentimientos, no... como que vos tenés miedo [de] que en este acercamiento se te pierda el óptimo porque uno también es un inspector [...] terminé con la convicción de que no hay distancia optima, porque no tiene que haber distancia, porque en realidad yo soy la inspectora y yo aporte esto, el director tiene que aportar esto... viste. (Fragmento de entrevista a Karina, inspectora de Nivel Primario)

–Y la verdad que en el momento de la coordinación y de la lectura de las narrativas se estableció un vínculo ameno, en donde se podían decir las cosas. Porque uno lo percibe, vos percibís que sos uno más en ese momento. En el momento de la lectura y del análisis del relato sos uno más. Yo no sé si está tan presente la jerarquía ahí, en ese momento de intimidad. A mí me pareció que no. (Fragmento de entrevista a Nora, inspectora de la modalidad Educación Física)

La dimensión “extraescolar” a partir de la cual se ha construido la supervisión como instancia “diferenciada” respecto a la posición docente y directiva, parece encontrar –en el relato de las inspectoras– nuevas configuraciones. Lo “externo” que puede contener la posición respecto al ámbito donde acontecen los procesos educativos, se ve conmovido

por la construcción de ese momento de lectura y análisis de los relatos donde la palabra parece circular sin la referencia a un “centro” que acapare el decir. Esa figura que centraliza los sentidos, que cristaliza los diversos “decires”, que es exponente del óptimo en tanto esencia del “ser supervisor”, se dispone como uno más en la trama.

De la *mismísima* inspectora a la tolerancia de las incertidumbres

–Yo pensaba que en las instituciones, que las vengo recorriendo desde hace 10 años como supervisora, ya era un camino que tenía allanado la confianza con el otro. Y, sin embargo, en una de las narrativas me encontré con la representación de que era la “mismísima inspectora” la que abría la puerta y la recibía. [...] Y nosotros sabíamos que, desde las narrativas, el proyecto es poder trabajar desde la relación horizontal y establecer esas relaciones. (Fragmento de entrevista colectiva. Liliana, inspectora de Nivel Inicial)

–La realidad es que el inspector tiene... lo que sugiere es real. Uno espera que eso que sugiere se traduzca en una acción concreta y muchas veces no pasa, no sucede de esa manera. Si es una sugerencia, uno podría pensar que también la tiene que poder conversar con el otro y ver qué piensa el otro de esa sugerencia, ¿no? [...] Pero si es cierto que desde el rol del inspector muchas veces lo que uno sugiere se pone en práctica, en cambio desde el rol de coordinador la idea era que uno, bueno, pudiera poner... hacer alguna pregunta y reflexionar sobre algo que está sucediendo [...] Entonces, la realidad es que uno

puede sugerir y eso puede o no suceder. (Fragmento de entrevista a Liliana, inspectora de Nivel Inicial)

La referencia de una docente hacia la supervisora como la mismísima inspectora se convirtió en un hecho significativo del proceso. Da cuenta de aquellos sentidos que aún se encuentran imbricados con la posición de supervisión: la idea de superioridad con poca cercanía con los y las docentes cuya aparición en la escena escolar resulta extraordinaria. La mismísima como cristalización de un modo de habitar la supervisión, quizás, aquel que más se ha arraigado a las construcciones discursivas sobre la tarea. Asociada con la comodidad, con la idea aparente de certeza acerca de lo que es “ser inspector/a”, la mismísima parece no encontrar espacio en el marco del proyecto de investigación-formación-acción docente. Apropiarse de la incomodidad de transitar por la incertidumbre se vuelve central para los/as coordinadores/as del dispositivo de documentación narrativa. Este proceso se vive como tensión.

–“Si lo dijo el inspector debe ser así”, no había duda. Nosotros introdujimos la duda, ellos habilitaron la duda. Y la duda lo que habilita es la construcción permanente. Ellos habilitaron la pregunta, nosotros habilitamos la pregunta. Esto de: “la verdad, no tenemos la respuesta, venimos a construir la respuesta con ustedes”. Podemos tener una idea de por dónde viene la cosa, pero la verdad que no sabemos de qué se trata. (Fragmento de entrevista a Juan, inspector y miembro del equipo de gestión de la Jefatura Regional n.º 3)

La serie inspector/a-duda-incertidumbre-construcción colectiva encuentra en el proyecto la posibilidad de su desplie-

gue. En esa serie no hay lugar para la mismísima como figura portadora de verdades, de respuestas incuestionables. Más que de soluciones, de ordenes las supervisoras nos hablan de sugerencias que no siempre se traducen en acciones. Media allí la reflexión colectiva, la producción de un conocimiento que no habría tenido lugar por fuera de ese encuentro.

–En una de las reuniones, en la que se juntó mi grupo con el de otras narradoras y, después de intercambiar sobre ¿qué escribir? y ¿cómo escribir?, una de las docentes pregunto si se trataba de escribir “lo políticamente correcto”, en ese momento se produjo un silencio, no sé si fue por la pregunta o porque en ese momento entraba Liliana, inspectora del nivel inicial, sentí que era oportuno que algunos de los docentes que estaban en ese lugar respondieran a la pregunta, porque era explicitar el pensamiento de muchos de los que estaban presentes. Fue así que una de las docentes que ya había participado en años anteriores, respondió explicando que tenía que escribir lo que le pasó a ella, más allá de que la situación fuera contemplada como correcta o no. (Fragmento de entrevista a Claudia, inspectora de Nivel Inicial)

En la pregunta de la docente acerca de lo “permitido” a la hora de escribir, aparece nuevamente la mismísima inspectora como metáfora de la mirada que está allí para juzgar lo correcto o incorrecto, lo posible de decir, de escribir y de pensar, como presencia externa que llega para controlar. La mismísima inspectora y la posición de coordinación parecen interpelarse mutuamente y de forma permanente. Pues, ambas posiciones se ven imbricadas y los procesos de reconfiguración y apropiación por los que transitan las supervisoras dan cuenta del

carácter polisémico, ambiguo e incompleto de toda identidad (Vassiliades, 2012).

Primeras conclusiones de un trayecto en construcción

La experiencia se convierte no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos explicar, aquello acerca de lo cual se produce conocimiento. Pensar de esta manera es darle a la experiencia historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce.

Scott, 1992: 50

Las tres dimensiones de análisis que he abordado en este capítulo nos hablan de posiciones asociadas a sentidos en constante devenir, nunca acabados y siempre precarios e históricos. Las entrevistas y relatos de las inspectoras del caso estudiado dan cuenta de la indeterminación de aquello que entendemos por inspección/supervisión escolar y la búsqueda constante de hallar una definición provisoria.

En todos los ejes de análisis desplegados, encontramos pistas de la construcción discursiva de la posición supervisiva asociada al control, la imposición, la evaluación, la búsqueda del error y la punición que se refuerza con la figura de extranjería respecto al contexto en el que acontecen los procesos educativos. En tanto practicas discursivas que configuran identidades siempre en devenir que no logran ser fijadas totalmente en un sistema cerrado de diferencias, estas se ven resignificadas, reapropiadas por las inspectoras –coordinadoras en el proyecto estudiado– que interpelan dichos mandatos histórico-sociales cada vez que construyen otros modos de habitar la tarea de supervisión.

Las inspectoras nos relatan procesos de reposicionamiento en la permanente construcción de “una inspectora”, de una “inspectora/coordinadora” en la compleja trama que conjuga diversos campos de la experiencia particular e histórica (Morgade, 2010). La reconfiguración de la tarea, en el marco del proyecto, se relata como un cruzar el umbral desde el que es posible encontrarse con la mirada del otrx –los y las docentes y directores/as–, acercarse a sus experiencias, vivencias y percepciones, en el intento por estar allí. Un estar que parece encontrar su contenido en los vínculos horizontales y democráticos que las inspectoras construyen con otrxs sujetos de la red burocrático- escolar, en el proceso de desandar los sentidos autoritarios de la posición para no interferir, no restringir, para no imponer y comenzar a involucrarse con la reflexividad del otrx, para construir ese estar allí en el acompañamiento, para dejarse confundir con el acercamiento.

¿Es posible pensar otras formas de construcción de conocimiento pedagógico a partir de la configuración de nuevos vínculos entre los sujetos del campo educativo? ¿En qué sentido aportan estas experiencias para reflexionar sobre la estructura burocrática de las instituciones escolares y los modos de ensayar otras formas de organización? Algunos de los interrogantes para continuar indagando en una experiencia analizada como movimiento, como devenir, como complejidad siempre imposible de capturar.

Bibliografía

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En AA. VV. Maestros en América latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño, p. 97-142.. Santiago de Chile.; PREAL – CINDE., 97-142.

- Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. En Revista Educar, núm. 49/1. En línea: <<http://educar.uab.cat/article/view/v49-n1-aguerrondo>> (consulta: 20-06-1017).
- Alliaud, A. y Suárez, D. H. (coords.). (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA/CLACSO.
- Dufour, G. (2007). *El rol de los actores de nivel intermedio en el gobierno del sistema educativo argentino. Un estudio centrado en la Ciudad de Buenos Aires y la provincia de Buenos Aires*. Documento de Trabajo, 24. Buenos Aires, UDESA.
- Ezpeleta J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. En Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 21. México.
- Fullan, M. (2002). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. Madrid, Akal.
- . (2009). Large-scale reform comes of age. En The Journal of Educational Change, vol. 10, núm. 10., Nueva York.
- . (2011). Investigación sobre el cambio educativo: Presente y futuro. En Revista Digital de Investigación Lasaliana, núm. 3. Universidad De La Salle Bajío.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona, Paidós.
- Gispert, F. (2009). Las relaciones entre el Estado y los inspectores del sistema educativo desde los marcos normativos. En *Actas de la 5ª Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid, Siglo Veintiuno.XXI.
- Legaralde, M. (2007). *La formación de la burocracia educativa en la argentina (1871- 1910)*. (Tesis de maestría). FLACSO, Buenos Aires, Argentina.
- Lévinas, E. (1991). *Humanismo del otro hombre*. Madrid, Visor.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la educación primaria*. Buenos Aires, Noveduc.
- Suárez, D. (2010). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. La indagación-acción del mundo escolar para la reconstrucción de la memoria pedagógica de los docentes. En Andrade de Oliveira, D. y Martínez, D. (comps.), *Nuevas regulacio-*

nes educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad. Lima, Universidad de Ciencias y Humanidades.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional.* Barcelona, Octaedro.

Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa.* Tesis de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina.

Capítulo 9

Desafíos de la enseñanza de los derechos humanos en el Nivel Superior

Reflexiones desde la perspectiva de las/os formadoras/es

Julieta Santos

No necesito para vivir más que alguna palabra todavía no pronunciada
hecha de un innumerable silencio expectante y original.
Estamos cansados de atestiguar lo que muere y cambia.

Juan José Saer (2014: 264).

Este artículo forma parte del proceso de elaboración de tesis de maestría, y se propone realizar una primera sistematización tanto del análisis del trabajo de campo como de las diferentes lecturas que acompañan la tarea hermenéutica de la investigación, donde indagamos el lugar de los derechos humanos en la formación docente inicial desde la mirada de las/os formadoras/es.

En primer lugar, describiremos sucintamente el contexto teórico donde cobran sentido los interrogantes políticos y las intenciones pedagógicas que motivan este trabajo. Nos referiremos a las perspectivas y enfoques teóricos para el análisis de los derechos humanos y su relación con la educación. Nos interesa, en particular, preguntarnos sobre la articulación entre las prescripciones curriculares y la enseñanza: ¿en qué contexto –político, normativo, social, cultural– ingresan los derechos humanos en el currículum de la formación docente y en las aulas de nivel superior? ¿Con qué finalidades formativas? ¿Bajo qué procesos esas prescripciones curriculares dialogan y se expre-

san en las prácticas de enseñanza de las/os formadoras/es de maestras/os?

En segundo lugar, recuperamos la perspectiva de las/os formadoras/es durante el trabajo de campo realizado entre los meses de julio a septiembre del 2014 para ilustrar lo que ya nombramos –en otro trabajo– como nudos problemáticos en la enseñanza de los Derechos Humanos en el Nivel Superior.¹

Finalmente, se enuncian algunas reflexiones provisorias que ponen en diálogo este trabajo con las particularidades del contexto social y político actual.

Los derechos humanos en el contexto de los sistemas educativos

En nuestro país, la declamación de la educación como un derecho humano impostergable se ha vuelto un lugar de confluencia en los discursos de una gran multiplicidad de actores sociales: sindicatos, intelectuales, movimientos sociales, partidos políticos, trabajadores/as de la educación, etcétera. Este proceso reivindica a la Educación en Derechos Humanos como paradigma educativo (EDH), llamando a una necesaria incorporación de los derechos humanos como contenido de enseñanza en los diversos espacios educativos, especialmente los formales.²

1 Nos referimos a la ponencia titulada “Los Derechos Humanos en los documentos curriculares para la formación docente inicial de profesores/as de Nivel Primario. Un estudio de caso”, presentada en las *IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación* (2014). Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/webfm_send/7>. Las referencias al problema de investigación, los objetivos generales y particulares del trabajo, así como el detalle de la normativa nacional y jurisdiccional sobre la que se basa el estudio, se han omitido en esta ocasión, pero son desplegadas con especificidad en dicho trabajo.

2 Esta tendencia ha sido minuciosamente investigada por el Instituto Interamericano de Derechos Humanos (IIDH) y sistematizada en un conjunto de informes que, desde el 2002, funcionan como

En lo que respecta a nuestro estudio, vemos que la puesta en agenda de los derechos humanos en la política educativa y curricular nacional se hizo especialmente visible con el desarrollo de determinadas normativas y programas, implementados en el marco de la Ley Nacional de Educación 26206, vigente desde el año 2006.³ Este proceso no se constriñe exclusivamente a nuestro país: al revisar las experiencias latinoamericanas recientes, vemos que muchos de los sistemas educativos en la región también se han hecho eco de los nuevos escenarios que exigen la defensa y respeto de los derechos humanos en el siglo XXI, asumiendo sus desafíos y reaccionando –con diversos ritmos y énfasis– mediante la implementación de reformas en materia legislativa, creación de planes, programas y proyectos; es decir, implementando estrategias que buscan instalar esta temática en las instituciones educativas (Magendzo, 2009). Estos discursos políticos y normativos destacan las responsabilidades del Estado para garantizar el acceso igualitario de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a la educación; la necesidad de ofrecer experiencias educativas de calidad; la obligación de disponer un sistema formador de docentes que estén capacitados/as para intervenir profesionalmente en los nuevos escenarios educativos; la finalidad inclusiva de la educación; etcétera (UNESCO, 2015).

“termómetros” para medir los avances, suspensiones y retrocesos en la materia. Dichos informes orbitan sobre diferentes dimensiones que son relevadas en los países miembros de la Organización de Estados Americanos (OEA) que han ratificado o suscrito al Protocolo de San Salvador (1988). En este trabajo recuperamos los aportes del III Informe “Desarrollo en la formación de formadores” (2004) y IV Informe “Desarrollo en la planificación nacional” (2005).

- 3 Sin duda, son de referencia obligada el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en el marco de la Ley 26150 (2006); la Ley 26892 para la Promoción de la Convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2013); la Especialización en “Educación y Derechos Humanos”, en el marco del Programa Nacional de Formación Permanente (2013); el Programa Nacional por los Derechos de la Niñez y la Adolescencia (2006); entre otros.

En el marco de esta agenda de derechos, entendemos que los derechos humanos constituyen...

los atributos inherentes a la dignidad de toda persona que el Estado está obligado a promover y garantizar. En tanto el Estado es el responsable de satisfacerlos, toda violación a estos derechos implica un incumplimiento por parte del Estado de deberes que le son indelegables [...] [Los derechos humanos] surgen para limitar el poder del Estado e imponerle obligaciones que, en caso de incumplimiento, generan su responsabilidad internacional. (IEM, 2007: 15)

En este sentido, dado que desde su conceptualización se explicita la relación estricta e ineludible entre las personas y el Estado, es dable considerar ese vínculo como un fenómeno esencialmente asimétrico y dinámico, resultado de una invención histórica determinada (Foucault, 1978). Desde una perspectiva inmanentista de los derechos humanos (Raffin, 2006) podemos concebirlos como fruto de una praxis inaugural, de una ruptura que viene a testimoniar que “todo derecho es derecho humano” (Siede, 2013) en tanto no existen definiciones de *lo humano en sí* a las que adscribir a priori.

Rabossi (1990) propone las siguientes dimensiones de análisis para abordar el estudio de los derechos humanos: la legal, la política y la teórica, a las cuales hemos de sumar –por *motu proprio*– la dimensión *práctica*. El autor estima que la dimensión legal incluye el sistema supraestatal, normativo positivo, jerarquizado, orgánico y vinculante, que dispone y prevé tanto a los sujetos de derechos –individuales y colectivos– como las formas de sanción para aquellos Estados que –por acción u omisión– incurran en la violación de sus derechos. Como dimensión política, los derechos humanos traccionan discusiones recurrentes sobre la

soberanía nacional ya que se despliegan formas de control, monitoreo, rendición de cuentas y sanción, que vedan la tentación de cualquier gobierno de turno de operar sobre un territorio nacional como “propiedad privada”. La dimensión teórica, por su parte, trae de la mano el desafío de construir valores y fines universales de acuerdo a consensos relativamente estables respecto al bien común, la paz, lo justo, lo digno, etcétera.

Podemos considerar que los objetivos que persigue este estudio se alojan en el diálogo de estas dimensiones. En primer lugar, porque los instrumentos internacionales de protección de derechos humanos han sido incorporados progresivamente en nuestra legislación interna, pasando a formar parte del corpus normativo que prescribe las exigencias y condiciones a los que deberían responder nuestros contextos (sociales, económicos, culturales, políticos) para su efectivización. Estas incorporaciones se relacionan con derechos y sujetos estrechamente vinculados al campo educativo.

En segundo lugar, porque esas prescripciones que expresan los compromisos y obligaciones de los Estados con sus ciudadanos, están impelidas a articularse en propuestas estatales en términos de políticas públicas con distinto alcance (por ejemplo, a modo de planes, programas, proyectos, etcétera).

En tercer lugar, porque las vías anteriores (lo legal y lo político) constituyen una trama de confluencia entre discursos disciplinares que estudian, problematizan y sistematizan todo tipo de datos, saberes, reflexiones, experiencias, recursos, etcétera, vinculados con el amplísimo ámbito de los derechos humanos. Por ello mismo, son el campo educativo y sus discursos pedagógicos los que se ven también interpelados por la necesidad de producir y aportar sus propios saberes teóricos al respecto.

A los fines del trabajo de tesis, nuestra propuesta es sumar la dimensión *práctica*, como cuarta vía de acceso que

articula las tres anteriores (lo legal, lo político y lo teórico). Esta se constituye estrictamente a partir de las intervenciones educativas y opera como el soporte dinámico, móvil, sobre el cual se crean y disputan los sentidos de los saberes transmitidos sobre los derechos humanos. Entendemos práctica (o praxis) en el sentido que Paulo Freire atribuye a la categoría como exigencia existencial, expresión de lo humano, acción transformadora del hombre sobre el mundo, diálogo, reflexión, encuentro y, finalmente, palabra auténtica (Freire, 1970: 99-110).

¿Cuál es el punto de contacto entre los derechos humanos y la educación? ¿A qué nos referimos cuando hablamos de formar docentes desde el enfoque de los derechos humanos? Las ideas-fuerza con que Magendzo (2009) caracteriza a la Educación en Derechos Humanos permiten visualizar estas primeras exigencias. El autor la define como: un paradigma que concibe la educación como una acción política; una praxis que localiza, como imperativo ético fundamental, a la justicia social; una práctica educativa que se proyecta desde el reconocimiento de la diversidad social y cultural; un ejercicio situado en la historia reciente y los contextos sociopolíticos actuales; un proceso gradual que transita de una concepción normativo-jurídica hacia una posición pedagógica holística e integral.

Podríamos considerar que el salto cualitativo por el cual un paradigma político-pedagógico permea la enseñanza, comienza cuando este es incluido en el marco normativo que regula los procesos de la formación docente. Sin embargo, y pensando en la incorporación de los derechos humanos como contenido de enseñanza, vemos que:

La cuestión clave no es solo un sentido de “progreso” implícito en una serie de reformas, sino más bien el punto hasta el cual la política del currículo –y el

cambio resultante del currículo en una perspectiva histórica— responde a la evolución de las necesidades y demandas de cualquier sociedad nacional y, a su turno, contribuye a configurar y conducir tales demandas. (Moreno, 2008: 333)

Este diálogo entre la política curricular y las decisiones pedagógicas cotidianas, ya lo sabemos, no siempre es armonioso ni articula en la dimensión práctica aquello que pautan los lineamientos nuevos. Veremos en el siguiente apartado, cómo ciertos aspectos de lo instituido en esta dimensión se resisten, incluso en contextos donde lo legal, lo teórico y lo político habilitan opciones relativamente transformadoras.

Los derechos humanos en la perspectiva de las/os formadoras/es

Dice Bolton, que:

Diseñar un currículum es diseñar una serie de sentidos que se van a ofrecer para que los otros se inicien, crezcan y maduren, se inserten crítica y transformadoramente en la sociedad. La pregunta de los educadores no debe ser solo por las lógicas disciplinares para la construcción de los currículums, sino por las lógicas didácticas, epistemológicas, ideológicas y de ofertas de sentido. (Bolton, 2016: 170)

Esta definición la consideramos central para reponer la dimensión intencional del currículum y articularlo con un análisis de las estrategias que los docentes diseñan e instrumentan en el desarrollo de sus clases. Para ello, retomaremos lo que ya hemos sistematizado como nudos

problemáticos en la enseñanza de los Derechos Humanos durante la formación docente inicial (Santos, 2014); intentaremos ilustrar aquellas tensiones entre lo normativo, lo intencional y lo estratégico que se tejen en la tarea de enseñanza, apelando a la voz de las/os profesoras/es de Nivel Superior entrevistadas/os.⁴

a. *Los derechos humanos como vulneración instituida, antes que praxis instituyente.* Varias/os docentes han coincidido en la necesidad de visibilizar los procesos de vulneración de los derechos humanos como parte de lo que se *debe* transmitir, pero además, como lo más conocido por las/os propias/os estudiantes:

–Lo que pienso es en esta idea básica: no empezar nunca por la ley, empezar siempre por el conflicto [...] Empezar por algo cercano que es la violación de los derechos, porque en los textos aparece siempre la normativa o aparece una cosa muy edulcorada como el derecho ya existente cuando la verdad lo que hay es la violación del derecho existente. (Entrevista 2 – CABA).

Si bien esta visibilidad constituye una parte fundamental de la enseñanza de los derechos humanos, la tarea no se agota allí. De modo complementario, creemos necesario discutir cuáles son las prácticas y políticas públicas que están disponibles, o bien que lo estaban y han sido canceladas en los últimos años como fruto de decisiones políticas, de qué manera las políticas, los programas y los actores de la

4 La entrevista semi-estructurada realizada a profesoras/as de la materia Ética, Derechos Humanos y Formación de Ciudadanías, consistió en once preguntas que recuperaban información referida a la trayectoria formativa del/la entrevistado/a; la elaboración de su programa de estudios para la materia; y sus representaciones sobre los procesos de aprendizaje de contenidos vinculados a los derechos humanos que transitan los estudiantes a lo largo de la cursada.

sociedad civil participan activamente en la promoción y efectivización de derechos.

–[Los estudiantes] traen un montón de cuestiones de la tele, de la radio [...] Es como si la idea de que [los derechos humanos] son universales, que son para todos, como si las características en algún punto las tienen, pero no saben qué significan, esa es la sensación... y que no se cumplen, son esas dos cosas (Entrevista 3 – CABA).

Cuando nos referimos a los derechos humanos como praxis instituyente estamos retomando con énfasis lo que Siede ha sintetizado en la consigna “lucha, luego existe” (Siede, 2013) y que Schulman describe de este modo:

Superar el liberalismo, aquella ilusión desmovilizadora de que los derechos humanos los “otorga” el legislador estimulado por el gobernante y los “garantiza” el Poder Judicial, sigue siendo la gran tarea pendiente en el movimiento de derechos humanos que a veces no percibe que es su propia lucha la que impulsa el proceso sociohistórico que permite que una necesidad humana sea visualizada como tal, como necesidad social, que luego la misma lucha logre que sea reconocida socialmente como un derecho que podrá –o no– conquistar su inscripción en la Ley, lo que abrirá a su vez el período de luchas populares para acceder al goce de lo proclamado. (Schulman, 2013: 6)

Establecer lo instituyente como rasgo distintivo de los derechos humanos es, por ello, prioritario para aspirar a nuevas experiencias en su transmisión y ejercicio. El nudo problemático aquí radica en cómo desandar estos

sentidos enquistados socialmente que dejan a los derechos humanos pegados a visión fatalista –como aquello que nunca van a ser–; o bien a una mirada romántica –lo que podrían llegar a ser si todo fuera distinto–; o por fin, a una lectura nostálgica –el sueño que fueron alguna vez y no se hizo realidad–.

- b. *Los derechos humanos como contenidos específicos, pobremente articulados con los demás campos de la formación.* Las/os entrevistadas/os identifican que las experiencias de articulación entre espacios curriculares o áreas de formación son escasas, eventuales o fallidas, y que en muchos casos responden a voluntades particulares antes que a una política institucional que las coordine:

–Cada tanto volvemos a reflotar con los profes de práctica el ver cómo se articula Formación Ética en la práctica; en algunos casos, cuando el profe del taller tiene ganas y ves que es potable la escuela, entonces [ese profesor] me avisa cuál es la planificación –o sea los contenidos que el estudiante iba a trabajar por ejemplo en Sociales o en Lengua– y me lo manda para ver cuál es el perfil que le podemos dar, como para que realmente sea transversal la práctica de la formación ética. Pero eso se da a veces, no es una práctica institucional sistematizada. (Entrevistada 2 – CABA)

¿Qué posibilidades tendrán los/as futuros/as docentes de trasponer los contenidos sobre derechos humanos aprendidos, si lo que faltan son experiencias formativas que habiliten ese ejercicio? Este constituye un asunto sobre el cual los/as profesores/as entrevistados/as transmiten gran preocupación y malestar:

Es una vacancia en el profesorado, digamos, trabajar la cuestión política, más política de verdad [...] Hay problemáticas que no aparecen, lo ambiental puede ser que aparezca en Ciencias Naturales, pero las problemáticas que tienen que ver con los vecinos, con los distintos intereses, la educación sexual digamos, no, son áreas nuevas que además en la primaria se trabajan poco y nada [...] El problema es que no haya prácticas en el área de Formación Ética y Ciudadana para trabajar las cuestiones de poder, las cuestiones de ciudadanía. (Entrevista 5 – CABA)

La vieja y conocida disputa entre teoría y práctica toma especial relevancia en el marco de este nudo problemático. Al referirse a las reformas curriculares desarrolladas entre los años 2002 y 2009, Marucco afirma que en el caso de la Capital Federal la organización del trayecto del profesorado en campos no ha resuelto el divorcio entre teoría y práctica, precisamente porque los campos no dialogan entre ellos, y “esto implica que se estudian autores, teorías, contenidos conceptuales, en forma simultánea, pero desconectados de las vicisitudes de la escuela y del aula en las que los alumnos realizan las observaciones y las prácticas” (Marucco, 2014).

- c. *Los derechos humanos de la cronología histórica al encuadre escolar.* Dos fenómenos se perfilan como alarmantes para las/os docentes del profesorado: las vacancias de saberes con que las/os estudiantes llegan al nivel y su mención de los medios de comunicación como fuente de referencia –y casi en consecuencia, de su propio posicionamiento–:

–Es terrible cómo traen lo de los medios. Cuando empezó esta cursada justo pasó lo del linchamiento a un

ladrón. Hubo una chica que se levantó y se fue, después volvió. Pero era como que estaba muy enojada, porque ella decía: “no, bueno, pero si alguien roba...”. Al principio traen, justamente, a desarmar esta cuestión de los medios; “bueno, pero la inseguridad...”, el discurso que traen puesto de los medios es muy fuerte. (Entrevista 5 – CABA)

En otros casos, la falta de saberes previos también queda asociada a una concepción *light* o restringida de los derechos humanos:

–En general no tienen la menor idea, nunca han leído nada. No, inada! Solamente hablan de la dictadura y reducen todo a eso. Los Derechos Humanos para ellos es la dictadura. Cuando planteás las cuestiones de derechos y género, de derechos y convivencia... no dicen nada! (Entrevistada 4 – CABA)

No es de extrañar que, en estas condiciones, parezca necesario “empezar por el principio”; esto es, enseñar los derechos humanos desde una lógica organizadora que vaya de lo macropolítico (contexto histórico en el que surgen los derechos humanos, la historia reciente de nuestro país, las formas básicas de participación cívica y política, etcétera) a lo micropolítico (situar los derechos humanos en la escuela en clave de su enseñanza). Así, encontramos que las/os profesoras/es confluyen en esta estrategia:

–Empiezo por la ética, las diferentes posiciones filosóficas, [...] después con ciudadanía, hago mucho hincapié en reflexionar sobre la historicidad de las leyes, de las normas, no ir a enseñar “bueno esto es lo que hay, y hay que cumplirlo” [...] Partimos desde la idea más

filosófica de qué es un derecho y después directamente vamos a los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes, después terminamos con toda la cuestión de la dictadura. (Entrevistado 1 – CABA)

En otros casos, la perspectiva histórica parece traccionar la presentación de los contenidos referidos a derechos:

–Para mí tienen que saber que los Derechos Humanos en Latinoamérica fueron una bandera donde las organizaciones políticas y familiares pudieron encontrarse para ir en contra del terrorismo de Estado, fue un punto de unión y es fundamental poder pensar qué actores estaban involucrados en esas luchas ¿no?, que por ahí no piensan igual, que tienen diferentes posiciones políticas, de distintos lugares de militancia desde antes de estas dictaduras. (Entrevistada 3 – CABA)

En otro caso, la organización de la materia parece buscar un diálogo simultáneo entre contenidos y el aula de primaria, aunque no queda claro que se alcance dicho objetivo:

[A la materia] la dividí en 3 unidades. La primera es la parte más teórica introductoria que son las teorías éticas, digamos para proveer a los alumnos de los conceptos, de las teorías y conceptos filosóficos, la ética es una disciplina filosófica. Una segunda unidad que es la construcción de la ciudadanía, ya más enfocada desde lo educativo, lo pedagógico, donde se incluye una planificación áulica. Y la tercera es la de Derechos Humanos que, a partir de esa mirada pedagógica, vemos el origen, los antecedentes, idealismo y naturalismo, enfocamos algunas cuestiones relacionadas específicamente en plano general y algo vemos en el contexto

de nuestro país [...]. Queda un poco diluida pero como formando un capítulo fundamental de la unidad de ciudadanía. (Entrevistada 4 – CABA)

La conclusión generalizada es que la cobertura de las vacaciones de saberes que las/os profesoras/es detectan ralentiza el abordaje de los derechos humanos desde una perspectiva didáctica que facilite a las/os estudiantes aprender a enseñarlos, pero la situación es por ahora un dilema: ¿hacer caso omiso de las falencias y avanzar, culpar a la escuela secundaria por lo que estas/os estudiantes no “traen puesto” del nivel, o resignar horas de clase para compensar lo más rápido posible esas ausencias?

d. *Los derechos humanos: del control de lectura “pertinencia teórica” a la planificación didáctica “potencia técnica”.* A la hora de pensar los dispositivos de evaluación encontramos coincidencias entre las/os entrevistadas/os:

–Tienen que tener una instancia individual y escrita que es lo que hacemos: un parcial con la parte teórico-práctica escrita, un análisis de casos a partir de lo teórico... Integro ahí lo teórico y lo práctico, es individual y cumple con la instancia de lo escrito. (Entrevistada 4 – CABA)

Se adjudica esta decisión también a cierto requerimiento de la materia por ser tal, es decir, porque según los lineamientos curriculares toda *materia* –a diferencia de *seminarios, talleres, prácticas, ateneos*, etcétera– debe ser evaluada así:

Hay una cosa meramente conceptual de lectura que pasa por ese parcial escrito obligatorio que tiene la asignatura puesta, digamos, ya por el currículum.

Entonces ahí es solamente lectura del tipo “entendiste lo que dijo fulano sobre”, “qué condiciones tiene tal o cual cosa”, “se puede fundamentar los derechos si se los cumple porque hay una jurisprudencia”, o sea preguntas muy globales. (Entrevista 2 – CABA)

Del mismo modo, parece importante garantizar el manejo de un mínimo vocabulario técnico y teórico:

La evaluación es muy tradicional; o sea, es evaluación sobre los textos, liso y llano: “qué es moral, qué es ética”, bien de los textos. Y ahí es donde encima no les va tan bien, digamos; yo les digo: “bueno, es difícil, es abstracto, tienen que tener las palabras, hay ciertas palabras que no pueden decir cualquier cosa”, porque versean [...] Además tienen que dar final, viste... No se me ocurrió otra evaluación que no sea así, porque lo otro sería mucho más interpretativo, podría ser, habría que pensarlo... (Entrevista 5 – CABA)

Esta primera instancia de control de lectura, evalúa aspectos teóricos centrales de los temas abordados con la bibliografía y da cuenta del compromiso de los/as estudiantes en las lecturas, su comprensión y cierta capacidad de producción autónoma de textos.

Una segunda instancia de evaluación se concentra en la trasposición de los contenidos a propuestas pensadas para el aula; para ello, se suelen solicitar trabajos prácticos: “Después hay una cuestión más práctica, trabajo práctico domiciliario, con defensa oral, eventualmente. Es la parte didáctica” (Entrevistada 4 – CABA); o secuencias didácticas que proponga trabajar los derechos humanos con alumnos de nivel primario: “Yo en general les pido planificaciones, les doy Derechos Humanos y ‘bueno, elijan un derecho y planifiquen

cómo darían ese derecho. Con qué recursos y cómo lo evaluarían, esa es la evaluación. Después hago algunas sugerencias formales y de contenido” (Entrevistada 3 – CABA). ¿Qué es lo que se intenta evaluar con estos dispositivos? Para algunos, se trata del ejercicio de criterios pedagógicos: “[con los] trabajos prácticos trato de evaluar más la capacidad de transposición didáctica, la selección de materiales y la justificación de por qué los seleccionan, las posibilidades de que ellos cuestionen cómo está planteado algún problema, si pueden lograr presentar alguna alternativa” (Entrevista 2 – CABA). Para otros, pareciera apuntar más a poner a discusión esos mismos criterios que las/os estudiantes aplican:

Este año les di tres concepciones de ética, les pedí que encuentren en manuales y revistas para niños cuándo había una mirada más dogmática, cuándo había una mirada más escéptica y cuándo una mirada más racional sobre la ética, y eso les costó muchísimo encontrar. Me pasaba que me traían la revista Genios como algo racional y era horroroso, la revista Genios es horrorosa [Con una posición] más dogmática y con una perspectiva de la historia donde todavía se celebra el descubrimiento de América. (Entrevistada 3 – CABA)

En estos relatos los docentes coinciden en apelar a la modalidad de *explicación-aplicación* (Siede, 2013) como estrategia de enseñanza y evaluación, para saldar esas vacancias de saberes de las que hablamos en el apartado anterior y resolver en un cuatrimestre la urgencia de “garantizar que lo aprendido se piense para el aula” –y de allí, el pedido de una secuencia didáctica–. No obstante, dice el autor que:

Convendría plantear oportunidades de enseñanza a partir de casos o problemas específicos susceptibles

de ser abordados por diferentes disciplinas y capaces de suscitar juicios de valor y criterios de actuación. Se trata de poner a cada sujeto en situación de discernir y tomar posición, con información suficiente y en la búsqueda de criterios argumentativamente fundados. (Siede, 2013: 155)

Si se considera necesario que las/os futuras/os docentes aprendan a enseñar y evaluar desde un enfoque que asuma la integralidad de los derechos humanos, entonces habrá que intentar garantizar que dicho enfoque esté habilitado para ellas/os mismas/os como experiencia formativa durante su paso por el profesorado, con vistas a encarnar una suerte de *hábito electivo* donde lo prudente sea el uso de este recurso –y no de otros más tradicionales–, construyéndolo a la vez como lo justo, lo necesario y lo adecuado.

e. Los derechos humanos como texto y contexto. Como último nudo problemático, queremos mencionar las problemáticas educativas relacionadas con derechos humanos que para las/os docentes entrevistadas/os son impostergables en la formación docente, e incluso identifican como inquietudes entre los/as estudiantes del profesorado, en particular para quienes ya han realizado algún taller de prácticas o la residencia:

El problema de la discriminación y dentro de la discriminación el tema de género, migración, son problemas que habitualmente tienen. Trato de desmontar el área de los prejuicios porque lo que uno más percibe es que no es una asignatura que ellos vayan a tener que dar teóricamente, pero tienen que llevarse un par de criterios: reconocer los propios prejuicios y empezar a ver cómo esto se articula en sus vidas y en los materiales didácticos, en las prácticas estudiantiles. (Entrevistada 2 – CABA)

Entre las problemáticas actuales del nivel primario se mencionan centralmente la diversidad en el aula, los procesos migratorios recientes, y la discriminación expresada en prácticas de acoso entre pares (conocido como *bullying*):

Les pido mucho a ellos que traigan recursos y me encontraron cosas muy interesantes. Por ejemplo, una chica trajo un video que contaba la historia de una niña que se perdía y aparecía en un mundo completamente distinto, en donde las personas tenían nombres distintos y costumbres distintas, y se reían de cosas que para ella no eran graciosas; estaba buenísimo para trabajar identidad, diversidad de culturas, que para mí es el tema importante ahora. Yo veo, como trabajo en [escuela] media también, que hay gran cantidad de inmigración de países limítrofes y me parece que los docentes no estamos muy preparados para darle a esos chicos un espacio que puedan desarrollar todo lo que traen y poder verlos, ¿no? [...] Creo que la cuestión de los derechos en relación a esos chicos, poder atenderlos en sus singularidades, es muy importante. (Entrevistada 3 – CABA)

Esa misma diversidad que se acusa en las aulas de nivel primario también la identifican como un elemento presente en las instituciones de nivel superior donde dictan sus clases: “Ahora estoy con esto de la interculturalidad porque tengo cada vez más alumnas que son paraguayas, bolivianas, cada vez hay más chicas. Entonces se plantea una cosa interesante y en las escuelas también” (Entrevistada 4 – CABA).

Por último, en relación a este nudo problemático, notamos que no se mencionaron la resolución de conflictos y la integración de niñas/os con discapacidad en la escuela como temáticas de interés o preocupación para las/os

futuros docentes, siendo que aparecen con gran centralidad tanto en la vida cotidiana –a partir del rol de los medios de comunicación–, como en la vida institucional –ya que las normativas más recientes los han instalado para su tratamiento en el sistema educativo–.⁵

A modo de reflexiones finales

En el ámbito académico y la literatura especializada en derechos humanos resulta habitual encontrar perspectivas fatídicas, demasiado preocupadas por transmitir el permanente incumplimiento y la transgresión de los derechos humanos como una suerte de vulneración crónica que, consideramos, vulnera en ese mismo ejercicio de crítica, la construcción de otras miradas –necesariamente utópicas– sobre los derechos humanos. En parte, puede tratarse de una dificultad para dar visibilidad a la dimensión de la praxis propia de los derechos humanos, lo experiencial, lo vivencial y cotidiano; es decir, los derechos como *hechos-del-mundo*, en palabras de Rabossi (1990). Por otro lado, algunos diagnósticos sobre el contexto sociocultural actual, sustentados en esa expresión posmoderna referida a la liquidez de todo lo moderno (Bauman, 2004), traslucen miradas nostálgicas que, sin hacer referencias a un período pasado en particular, parecieran consagrar un tiempo anterior donde todo fue más seguro, más noble, más democrático, más ordenado, más político, más honesto, más verdadero, más sano; en fin, más humano. Todo ello, planteado de cara a un futuro ya hecho presente que se presume y vaticina cada vez menos solidario, menos justo,

5 Res. CFE 155/2011; Ley de Educación Sexual Integral 26150; Programa Nacional de Mediación Escolar y Observatorio Nacional de violencia en las escuelas; entre otros.

menos auténtico, menos digno, menos participativo; en fin, menos civilizado.

Lejos de esos análisis, pero también de miradas políticamente ingenuas, para situar el debate actual sobre los derechos humanos nos interesa asumir una mirada atenta sobre los complejos procesos de globalización que, desde hace ya varias décadas, permean especialmente las dimensiones culturales, políticas, sociales, económicas y relacionales de la vida. Decimos esto porque toda reflexión filosófica, política, histórica, sociológica, etcétera, sobre los derechos humanos resulta de un ejercicio intelectual necesariamente situado, contextualizado. En este sentido, algunos autores señalan con pertinencia que en el hemisferio sur la gran dificultad para que los derechos humanos se efectivicen radica en “el modelo económico que concentra los ingresos y el poder, tiene como centro de la vida el mercado absoluto” y opera mediante un supuesto Estado de Derecho que implementa “políticas públicas que generan la humillación del desempleo y el empobrecimiento de segmentos cada vez más vastos de la población” (Ahlert, 2007).

En estos complejos escenarios actuales se plantea como fundamental la consolidación de discusiones interdisciplinarias que permitan romper el epistemicidio (De Souza Santos, 2010), complejizar miradas sobre un fenómeno tan caleidoscópico como el de los derechos humanos donde es fácil perderse entre espejos y reflejos de reflejos que poco dicen sobre lo real; situarlos para su análisis como “discurso vivo” sin perder de vista que “todo derecho es heredero de la injusticia” (Siede, 2013: 146); a la vez que la *democratización de la democracia* para una ciudadanía comprometida y activa pareciera ser el camino que nos involucre crecientemente en la resolución de los asuntos que nos comprometen en el día a día como miembros de un colectivo humano.

En primer lugar y pensando en el proceso de formación de formadores, tomamos las recomendaciones de Cullen (2004) sobre los tres grandes obstáculos que deberíamos eludir para pensar las complejas relaciones entre educación y derechos humanos: la tentación del fetichismo de la información –que confunde conocimiento con información–; el transformismo de las competencias –que disfraza con un lenguaje “*marketinero*” las viejas obsesiones tecnócratas y las imperecederas ambiciones enciclopedistas–; y la ilusión de la globalización educativa, una suerte de confianza obtusa en la igualdad de oportunidades (algo sobre lo que también nos alerta Dubet) que podría brindar el mercado en una caricatura sobre...

Las ideas que relacionan la educación con el progreso, la ilustración y la defensa de las libertades. En efecto, en este caso, el progreso no es de la humanidad, sino del ingreso de algunos; esa ilustración no es el uso público de la razón, sino la necesidad de ajustar la información a los diversos usos privados. (Cullen, 2004: 63)

En segundo lugar, y pensando específicamente sobre qué significa formarse en derechos humanos para abordar el trabajo en escuelas con niños y niñas, consideramos que el horizonte que recomienda la UNESCO no es menos que deseable de cara a los nudos problemáticos antes señalados, que operan como escenario sobre el cual se tejen parte de los procesos de formación de formadores:

La formación docente inicial debería preparar a los educadores para ayudar a los alumnos de muy distintas procedencias y con necesidades diferentes, incluidos los que tienen desventajas heredadas, especialmente en los primeros grados. Debiera ir más allá de la teoría de

la enseñanza e incluir la práctica en el aula, así como garantizar que los futuros docentes tengan un conocimiento suficiente de las materias que han de enseñar. (UNESCO, 2013)

Por último, creemos con Bolton que “cada conocimiento, cada currículum hace referencia a un conjunto de intereses de clase. No hay apoliticidad en el conocimiento. Existen conocimientos emancipadores y conocimientos para la domesticación” (Bolton, 2016: 169). En este caso y a modo de cierre, el conjunto de decisiones didácticas que las/os profesoras/es han expuesto como parte de su labor cotidiana son, sin duda, definiciones que dan cuenta de sus propios posicionamientos políticos y compromisos éticos, filosóficos, educativos y pedagógicos, respecto a la formación de las y los futuros docentes.

Bibliografía

- Ahlert, A. (2012). Ética y Derechos Humanos: principios educacionales para una sociedad democrática. En *Polis*, núm. 16, año 2007. En línea: <<http://polis.revues.org/4663>> (consulta: 17-07-2017).
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Bolton, P. (2016). Igualdad, justicia social, conocimiento y currículum. En Brener, G. y Galli, G. (comp), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado*. Buenos Aires, Stella.
- Careaga, A. (2007). *Leyes: Principales instrumentos legales sobre Derechos Humanos y Memoria*, vol. 1, 2ª ed. Buenos Aires, Instituto Espacio para la Memoria.
- Cullen, C. (2004). Educación y derechos humanos. En *Perfiles ético-políticos de la educación*. Buenos Aires, Paidós.
- De Souza Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Trilce.

- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires, Siglo veintiuno. editores.
- Foucault, M. (1978). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona, Gedisa.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2004). *III Informe Desarrollo en la formación de formadores*.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2005). *IV Informe Desarrollo en la planificación nacional*.
- Magendzo, A. (ed.), (2009). *Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago de Chile, SM.
- Marucco, M. (2014). La formación docente: un ámbito de contradicciones. En *La revista del CCC*, núm. 21. En línea: <<http://www.centrocultural.coop/revista/21/la-formacion-docente-un-ambito-de-contradicciones>> (consulta: 01-07-2017).
- Rabossi, E. (1990). La teoría de los derechos humanos naturalizada. En *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, núm. 5.
- Raffin, M. (2006). *La experiencia del horror. Subjetividad y derechos humanos en las dictaduras y posdictaduras del Cono Sur de América*. Buenos Aires, del Puerto.
- Santos, J. (Noviembre, 2014). "Los Derechos Humanos en los documentos curriculares para la formación docente inicial de profesores/as de nivel primario. Un estudio de caso". Trabajo Ponenciapresentado en IV Jornadas Nacionales y II Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación de . Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, Argentina 25, 26 y 27 de Noviembre de 2014.
- Schulman, J. (2013). Los Derechos Humanos como territorio de disputas. Un punteo de cinco ideas para el debate". En, *Curso virtual de Formación en Derechos Humanos*, Programa Latinoamericano de Educación a Distancia. Buenos Aires, Centro Cultural de la Cooperación.
- Siede, I. (2013). *La educación política*, 1a ed. Buenos Aires, Paidós.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (comps). (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, FLACSO - Homo Sapiens.
- UNESCO. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. En línea: <<http://www.unesco.org/>>

new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
(consulta: 01-07-2017).

UNESCO. (2014). *Informe de seguimiento de la EPT en el Mundo 2013/4. Enseñanza y aprendizaje. Lograr la calidad para todos*. En línea: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654s.pdf>> (consulta: 01-07-2017).

Normativa citada y consultada

Congreso Nacional de Argentina. (Octubre 23 de 2006). Ley Nacional de Educación Sexual Integral. [Ley 26150 de 2006].

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

Congreso Nacional de Argentina. (Octubre 1 de 2013). Ley Nacional para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas. (Ley 26892 de 2013).

CFE, Resolución 24/2007.

Capítulo 10

Aportes del enfoque (auto)biográfico-narrativo en educación a la formación inicial de docentes

Dispositivos y estrategias para la investigación de la propia práctica

Agustina Argnani

En este trabajo me interesa presentar algunos lineamientos e interrogantes que orientan la investigación que recientemente he iniciado en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. El estudio se propone contribuir al campo de la pedagogía de la formación docente y producir conocimientos acerca de las prácticas y dispositivos puestos en marcha en la formación inicial de docentes, que hacen uso de modalidades de investigación educativa como estrategia formativa y que se estructuran en torno de la producción de conocimiento pedagógico. Particularmente, se focaliza en describir en profundidad, documentar y analizar de qué manera y mediante qué procesos de investigación se diseñan y llevan adelante dispositivos de formación apoyados en los principios teórico metodológicos de la investigación (auto) biográfica y narrativa en educación.

Antecedentes y desarrollos en torno del tema de investigación: el enfoque (auto)biográfico y narrativo en su dimensión formativa

En los últimos años se han venido desplegando y consolidando en el campo de la educación numerosas experiencias y modelos de desarrollo profesional docente centrados en la investigación de la propia práctica y en el reconocimiento del saber de la experiencia. Si bien se trata de un campo que se ha ido ampliando, diversificando y complejizando, se encuentra escasamente estudiado cómo se han implementado dichas propuestas en la formación inicial de los docentes. Por ello, me interesa estudiar los aportes, límites y potencialidades que asumen los enfoques de la formación docente centrados en la investigación sobre la propia práctica y, a su vez, indagar las peculiaridades de los procesos de producción de un saber específico que tienen lugar en dichas modalidades formativas. Particularmente, la investigación se centra en estudiar las estrategias informadas en el enfoque de investigación (auto) biográfico-narrativo en educación que se diseñan e implementan en la formación docente inicial.

Diversas líneas de la investigación interpretativa, crítica y participante coinciden en que los docentes se conviertan colectiva e individualmente en indagadores críticos y reflexivos de sus propias prácticas y experiencias pedagógicas, y de sus interpretaciones acerca de ellas (Suárez, 2009). En este marco, se han desarrollado dispositivos orientados no solo a promover procesos de reflexión sobre la propia práctica y sobre los saberes profesionales, sino también a la producción participativa de conocimientos críticos (Anderson y Herr, 2007), en tanto conciben que la formación tendrá lugar en la medida en que se generen nuevos conocimientos y comprensiones.

Son numerosos los estudios sobre la formación continua en nuestro país (Alliaud, 2004; Alliaud y Suárez, 2011;

Duhalde, 2008; Feldman, 2011; Suárez, 2009), que han resaltado la importancia del saber pedagógico que se va construyendo al ras de las experiencias que desarrollan los docentes y de su valor formativo. Estos autores consideran que los docentes son productores y portadores de “saberes experienciales” que fueron adquiriendo y recreando en diversas experiencias formativas de la práctica y en el transcurso de su trayectoria. En este sentido, la configuración de las experiencias de un sujeto supone siempre la elaboración de grados de reflexión sobre la práctica, ya que elaborar una narración implica seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido (“intriga” en términos de Ricoeur, 1995) que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso. En este caso, la reflexión es un eje fundamental de la tarea de los docentes formadores y docentes en formación, en tanto permite que se exploren de manera consciente las acciones y que se plantee una nueva comprensión sobre la relación pedagógica y una posible intervención transformadora. Pero, además, distintos trabajos alertan sobre la necesidad de reconceptualizar las experiencias y saberes reconstruidos por los docentes y que estos “entren en conversación” con referentes teóricos, formalizados, de la pedagogía: la práctica sería formadora solo en la medida en que fuese objeto de una práctica reflexiva y de un diálogo productivo. Asimismo, advierten sobre la importancia de contextualizar las producciones que realicen los docentes acerca de sus prácticas y trabajarlas colectivamente (Batallán, 2007; Bolívar, 2002, 2014; Rivas Flores, 2007, 2009).

El concepto de experiencia no se refiere solo a un simple “vivir los acontecimientos”, sino que también abarca la forma en que “la gente construyó los acontecimientos al tiempo que los vivía” (Nóvoa, 2003: 65). En este mismo sentido, algunos autores sostienen que el saber se construye en el

espacio liminal entre las experiencias vividas y percibidas (Thompson, 1984 citado por Suárez, 2009) en cuyo proceso de constitución operan los sistemas culturales de verdad, que le permiten adquirir su estatus de saber legítimo y socialmente valioso. De esta forma, se puede plantear también que no toda acción, entendida como práctica asociada a un saber, es en sí misma y por sí sola una experiencia. La transformación de una vivencia en experiencia se inicia al momento de prestar especial atención a lo que nos pasa o a la situación en la cual estamos implicados (De Souza, 2010).

Podemos considerar que las formas que asumen los saberes de la experiencia, aquel saber pedagógico que se construye en el mundo educativo al ras de las experiencias de sus actores, no se dejan aprehender fácilmente: ligados a la acción de forma indisoluble, se trata de saberes compuestos, heterogéneos, parcelados, discontinuos, que no pueden coincidir con los recortes formales de los saberes disciplinarios (Delory-Momberger, 2009). Como sostiene Larrosa, ese saber ha sido “invisibilizado” y desestimado, precisamente, por sus particularidades:

... en los modos de racionalidad dominantes, no hay logros de la experiencia, no hay razón de la experiencia, no hay lenguaje de la experiencia [...]. Y, si lo hay, se trata de un lenguaje menor, particular, provisional, transitorio, relativo, contingente, finito, ambiguo, ligado siempre a un espacio y a un tiempo concreto, subjetivo, paradójico, contradictorio, confuso, siempre en estado de traducción, un lenguaje como de segunda clase, de poco valor, sin la dignidad de ese logos de la teoría que dice, en general, lo que es y lo que debería ser. (2003: 3)

En el contexto latinoamericano, el Grupo Historia de las Prácticas Pedagógicas de Colombia ha analizado el modo

en que la indagación de prácticas y sujetos permite tornar visibles y problematizar discursos pedagógicos a los que no suele asignárseles el mismo estatuto de saber que a los de las ciencias de la educación. En este sentido, la categoría de *saber pedagógico* alude al modo en que un objeto, un concepto o sujetos se producen en condición de saber (Zuluaga *et al.*, 2003). Otros estudios se han focalizado en la comprensión de los procesos de construcción, circulación y validación de saberes docentes y han analizado la necesidad de que la pedagogía –como territorio de saber– se abra a otros registros, cartografías y discursos de la experiencia educativa (Martínez Boom y Peña Rodríguez, 2009).

Entre las propuestas de formación que se estructuran en torno de la investigación y la producción de conocimiento pedagógico podemos identificar las líneas de investigación educativa que se apoyan en los principios teóricos y metodológicos de la etnografía de la educación (Batallán, 2007; Geertz, 2003), de la investigación cualitativa y narrativa de las prácticas escolares (Bolívar, 2002; Connelly y Clandinin, 1995; McEwan, 1998), de la investigación (auto)biográfica (Delory-Momberger, 2009; De Souza *et al.*, 2014; Josso, 2010; Passeggi y De Souza, 2010; Pineau y Le Grand, 2011), de la investigación-acción docente y de la investigación participante (Carr y Kemmis, 1988; Kincheloe, 2001; Anderson y Herr, 2007); y estrategias de sistematización de experiencias (Jara, 1994) y de formación horizontal entre docentes (Suárez, 2007, 2009, 2014).

Partimos de reconocer, a su vez, experiencias que han influido a nivel regional como la Expedición Pedagógica Colombiana (Unda Bernal y Guardiola, 2008; Universidad Pedagógica Nacional, 2002), las redes y colectivos de docentes que hacen investigación desde sus escuelas (Cardelli, 2007; Colectivo argentino de docentes que hacen investigación desde la escuela, 2009; Suárez y Argñani, 2011), y las diversas

recreaciones realizadas a lo largo de las últimas tres décadas de los “talleres de educadores” y los “talleres de investigación de la práctica”, impulsados por Rodrigo Vera en Chile, y Graciela Batallán y Elena Achilli en nuestro país. Todas estas experiencias no solo han planteado críticas y reformulaciones a las formas convencionales de pensar y hacer en materia de investigación educativa y de formación docente, sino que han ofrecido además estrategias y dispositivos co-participantes de producción de conocimiento y de desarrollo profesional docente.

Por su parte, en los últimos años, en nuestro país se vienen llevando a cabo redefiniciones curriculares en la formación docente de nivel superior que promueven las prácticas narrativas y (auto)biográficas como dispositivos de formación.¹ Se establece el desarrollo e implementación de instrumentos metodológicos provenientes de la investigación cualitativa y el uso de (auto)biografías escolares como dispositivos de formación de los futuros docentes. Precisamente, se trata de uno de los ámbitos en los cuales se ha cristalizado la ampliación del “espacio biográfico” hacia el campo pedagógico: diarios de bitácora, relatos de experiencias pedagógicas, historias de vida, biografías de pedagogos y docentes, autobiografías de los propios estudiantes, entre otros, se reconocen como recursos y como estrategias de indagación y reflexión que forman parte de las programaciones didácticas.

1 Como ejemplo de estas incorporaciones podemos mencionar: el Taller de Educación social y estrategias de educación popular del Campo de la Práctica Docente, correspondiente al primer año del Diseño Curricular de la Formación Docente de Nivel Inicial y Nivel Primario de la Provincia de Buenos Aires. Asimismo, en los Lineamientos Curriculares de la Formación Docente para la Educación Inicial de la Ciudad de Autónoma de Buenos Aires (RM 6626/ MEGC 2009), dentro del Marco de referencia del Campo de la Formación en las Prácticas Docentes, la reflexión sobre las prácticas docentes reconoce, entre otros dispositivos que contribuyen a la formación: historia personal, relatos de formación, historias de vida, autobiografías escolares, documentación narrativa, ateneos, diarios de formación, portafolios de formación docente.

Asimismo, en el ámbito universitario se han extendido tanto las publicaciones² como los eventos científicos³ centrados en la reflexión sobre las prácticas y el trabajo docente desde el enfoque biográfico-narrativo. De este modo, la publicación de artículos o ponencias bajo la modalidad de “Relato de experiencia pedagógica”, viene a reconocer las potencialidades de las narrativas como fuentes tanto para la producción de conocimientos, su comunicación y difusión, como para la formación. A nivel internacional, además, diversas asociaciones y universidades vienen desarrollando líneas de trabajo vinculadas a la consolidación de estatuto epistemológico y metodológico del abordaje (auto) biográfico de investigación y formación, así como en la conformación de una red de investigadores y de grupos de investigación que trabajan desde dicha perspectiva, trazando los avances de ese campo de investigación en el ámbito educativo (Suárez, 2014).⁴

- 2 En su sección temática “Autobiografía y educación: tradiciones, diálogos y metodologías”, la *Revista Mexicana de Educación*, núm. 62, Volumen XIX, julio-septiembre de 2014, presenta el estado del arte y diversas líneas de investigación y experiencias formativas que, desde esta perspectiva, vienen desarrollándose en Argentina, Brasil, México, España, Portugal y Francia. Ver, además: Dossier “Narrativa(s), (auto)biografía(s) y formación”, *Revista Educación y Pedagogía*, núm. 61, 2011, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Colombia y Colección “Narrativas, Auto-biografías y Educación”, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras/UBA y CLACSO.
- 3 Entre otros: desde 1994 en Brasil, las ediciones del Congreso Internacional de Pesquisa (Auto) biográfica (CIPA); a nivel nacional: ; Encuentros Nacionales de la REDESTRADO; VII Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado “Narrativa(s), Práctica(s) e Investigación(es)”, Universidad Nacional del Mar del Plata, 2013; VI Congreso Nacional de Extensión Universitaria, II Jornadas de Extensión de la Asociación de Universidades del Grupo Montevideo y I Jornadas de Extensión de Latinoamérica y Caribe, Universidad Nacional de Rosario, 2014; I Jornadas sobre “Las prácticas docentes en la Universidad Pública. Transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación”, UNLP, 2016.
- 4 Podemos mencionar a nivel regional la Red Latinoamericana de Narrativas, Autobiografía y Educación (Red NAUE); la Red científica de investigación biográfica en educación América Latina-Europa (Red BioGrafía); la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (Biograph); y como antecedente internacional, la Association internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation (ASIHVIF) y la Association Nantaise des Histoires de Vie en Formation (ANHIVIF).

Así, el enfoque de investigación (auto)biográfico y narrativo en su dimensión formativa en diversos campos profesionales se ha desplegado y ponderado notablemente en los últimos veinte años. En el contexto francófono diversos autores (Delory-Momberger, 2009; Josso, 2010; Pineau y Le Grand, 2011) vienen desarrollando esta perspectiva en el estudio de la formación permanente de adultos, fundamentalmente sobre las historias de vida como instrumentos pedagógicos de formación, autoformación y desarrollo profesional. Otros aportes se vinculan al estudio de las temporalidades biográficas, las discusiones sobre eco, auto y hetero-formación, así como a las variadas disposiciones teórico-metodológicas elaboradas acerca de los particulares modos en que las biografías son apropiadas en contextos educativos, en prácticas de formación y de reinserción social en el ámbito educacional europeo (De Souza *et al.*, 2014).

En este punto, podemos sostener que la investigación (auto)biográfico-narrativa en educación se ha vuelto un enfoque potente para dar cuenta del mundo de las identidades, de los significados y del saber de los agentes en tanto habilita a los sujetos participantes a expresar sus propios puntos de vista, en su propio lenguaje, siendo sus saberes y experiencias respetados, reconstruidos e reinterpretados en marcos de producción colaborativos con los investigadores (Anderson y Herr, 2007), desafiando de este modo las formas de investigación tradicional (Bolívar, 2002, 2014). En este mismo sentido, Passeggi y De Souza (2010) demarcan cuatro dimensiones de la narrativa en el campo de investigación (auto)biográfica: como método y fuente de investigación; como práctica de (auto)formación; como fenómeno de lenguaje y, finalmente, como un procedimiento de intervención educativa y social. De este modo, la utilización de narrativas en la investigación y como dispositivo en la formación docente (inicial o continua) puede ser concebida en

términos de una superación de la racionalidad técnica como principio único de la formación y del abordaje de las trayectorias individuales y colectivas y los saberes pedagógicos construidos a lo largo de dichos recorridos (De Souza, 2010).

El encuentro con las narrativas pedagógicas en la formación de docentes

He venido trabajando con narrativas pedagógicas escritas por docentes desde el año 2007, momento en que me incorporé al grupo Memoria Docente y Documentación Pedagógica. El grupo, conformado como una red de trabajo colaborativo entre investigadores, doctorandos, maestrandos y becarios de la Universidad de Buenos Aires, profesores investigadores de institutos superiores de formación docente y docentes narradores de todo el país, venía desarrollando una línea de trabajo orientada a diseñar propuestas apoyadas en la conveniencia y la necesidad de trabajar junto con otros actores en la construcción de un conocimiento pedagógico sensible y potente, a partir de relaciones de colaboración. A través de distintos programas de investigación y de desarrollo profesional docente, se involucraba a institutos superiores de formación docente, organizaciones sociales, y a instancias de gestión educativa locales, provinciales y nacionales.

La posibilidad de participar en experiencias de articulación entre diversos actores del campo pedagógico y, fundamentalmente, en distintas actividades y encuentros con representantes de algunas redes latinoamericanas y locales incentivó fuertemente mi curiosidad por el tema y comprendí entonces que sería de interés, en el marco de mi tesis de maestría, trabajar sobre las estrategias, las relaciones, las acciones de intervención y los debates que tienen lugar

en las redes de docentes, al ser concebidos como experiencias colectivas de producción de saberes pedagógicos y de formación horizontal entre educadores e investigadores. Pero lo que más me interesó y que constituyó finalmente el tema de la tesis se vincula a las redes involucradas en procesos de *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* (Suárez, 2007, 2009). Es decir, aquellas que articulan colectivos de docentes que llevan adelante procesos de indagación narrativa, publicación y circulación de sus prácticas educativas desde diversos espacios geográficos, organizacionales e institucionales.

Así, en la tesis de maestría⁵ estudié los procesos de producción de saber pedagógico y las modalidades de formación docente que tienen lugar en el marco de colectivos y redes de docentes conformados en torno de relatos pedagógicos. Dicho trabajo se focalizó en estudiar la colaboración del dispositivo de documentación narrativa en la conformación de redes pedagógicas, a través de la indagación de los procesos de puesta en circulación del saber producido colectivamente.

Para ello, realicé un estudio en caso de la experiencia de la *Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas*, Programa de Extensión Universitaria de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (FFyL).⁶ El Programa nació con la intención de articular y potenciar colectivos de educadores, redes pedagógicas, investigadores, docentes y estudiantes universitarios que desarrollan procesos horizontales de formación basados en la reconstrucción narrativa y reflexiva de la experiencia educativa y de los

5 La tesis de Maestría en Educación. Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA se titula "*Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso*". Fue dirigida por el Dr. Daniel H. Suárez y obtuvo la calificación: Sobresaliente con recomendación de publicación.

6 Programa aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA (Resolución 1425 del año 2010).

saberes pedagógicos construidos en torno de ella, su sistematización, publicación, circulación y deliberación públicas. A través de la Red se enlazan diversas redes y colectivos de educadores ya constituidos o en conformación con espacios e instituciones dedicados a la formación docente, con actores de comunidades locales, y organismos de gestión.⁷ Es decir, se promueve una “red de redes” conformada por nodos con distintos anclajes institucionales u organizacionales, que permite generar espacios de confluencia y articulación de redes locales y regionales, de nuevos colectivos con redes que se encuentran en funcionamiento, de diversos espacios de participación local, promoviendo así la transferencia e intercambio de saberes pedagógicos, con vistas a fortalecer y potenciar los procesos formativos de los actores individuales y colectivos involucrados (Suárez y Argñani, 2011).

A partir de la reconstrucción narrativa de la experiencia de la Red, y como posibles aportes a la redefinición del dispositivo, pude señalar que la “formación en red” desarrollada en el marco de la experiencia investigada permitió visibilizar y reflexionar sobre la diversidad de perspectivas, trayectorias y contextos institucionales que confluyeron en este proceso de trabajo y otorgaron características peculiares a los procesos de formación docente desplegados. En primer lugar, la organización en red llevó a reflexionar sobre

7 Los Nodos que actualmente componen la Red son: Instituto Superior de Formación Docente n.º 100 Unidad Académica ENSPA, Avellaneda; Instituto Superior de Formación Docente n.º 54 de Florencio Varela; Instituto Superior de Formación Docente n.º 11 de Lanús; Centro Universitario Municipal San Fernando; Colectivo de Docentes Narradores de la Facultad de Periodismo de la UNLP; Colectivo de directivos de Centros de Formación Profesional; Programa de Desarrollo Profesional docentes en Formación Profesional (ODET-UOCRA y FFyL/UBA); Colectivo de Graduados en Técnicos en Recreación del Instituto Superior de tiempo Libre y Recreación (ISTLyR) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires; Colectivo de docentes narradores de La Matanza; Colectivos de docentes narradores de Quilmes; Dirección General de Educación, Municipalidad de Avellaneda; DGCyE de la Provincia de Buenos Aires, modalidad de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social, Región 4. Berazategui.

la generación de articulaciones y la participación en otros espacios dedicados a la investigación (auto)biográfico y narrativa como instancias formativas en sí mismas: el trabajo en red dio lugar a que tanto docentes como coordinadores participaran de diversas modalidades de encuentro y de intercambio en torno de experiencias vinculadas a la producción colectiva del saber pedagógico junto a integrantes de otras redes. Es decir, el trabajo colectivo sostenido desde la Red para la construcción de vínculos y relaciones y la generación y sostenimiento de condiciones político-pedagógicas entre diversas instituciones y colectivos docentes permitió pensar dicho proceso como una instancia conjunta de formación, de producción de conocimientos y de desarrollo de otros modos de organización. Y en segundo lugar, los espacios de publicación, debate y discusión pedagógicos, donde las voces de los docentes y sus relatos de experiencias fueron cobrando centralidad, permitieron la conversación entre actores pedagógicos diversos, en una instancia conjunta de intercambio, interpretación y resignificación de las prácticas y saberes mediados por los relatos. La posibilidad que ofrecía la Red de promover instancias de encuentro entre perspectivas y experiencias plurales de los participantes y sus instituciones, resultaron insumos fundamentales y objeto de reflexión en los procesos formativos desplegados.

Además, el interés por elaborar una reconstrucción de la experiencia de la Red se vinculó con el propósito de tornar público, visible, debatible, parte del saber construido desde esta iniciativa colectiva –que tiene como propósito la intervención en el debate público de la pedagogía y la educación– en una voz en primera persona (por momentos del singular, por momentos del plural). Así, el trabajo de investigación implicó la elaboración de un relato que buscó ser plurívoco, que enlazara múltiples relatos, que diera cuenta de los diversos materiales producidos, de las múltiples iniciativas

y actividades que tuvieron lugar en el marco de la Red. Y que, a su vez, diera cuenta de mi propio proceso formativo y de investigación, de los sentidos que fui construyendo desde mi experiencia, así como las conceptualizaciones desplegadas y los problemas construidos a lo largo de la investigación-experiencia (Contreras, 2010). De este modo, me interesaba dar a conocer y ofrecer para el debate algunas (nuevas) lecturas: qué podemos aportar, discutir, tensionar desde esta experiencia colectiva y desde este dispositivo de trabajo colaborativo entre pares respecto de la producción de saber pedagógico y la formación docente, luego de más de dos años de investigación y de trabajo conjunto.

Actualmente, la investigación que me he propuesto encarar en el marco del doctorado se plantea profundizar la propuesta teórica y metodológica que he desarrollado anteriormente. La investigación en curso, al igual que la desarrollada en la maestría, se enmarca en sucesivos proyectos UBACYT.⁸ Puntualmente, se ubica en la línea de investigación que se aboca al estudio de procesos de producción de saberes pedagógicos apoyados en estrategias de investigación (auto)biográfica y narrativa, que disputan sentidos acerca de la educación, la escuela y las prácticas pedagógicas, poniendo en tensión relaciones de saber y de poder que tienden a posicionar a los docentes en un lugar subordinado, pasivo e invisibilizado en el campo pedagógico.

8 Se trata de los Proyectos de Investigación UBACYT del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (Facultad de Filosofía y Letras, UBA): "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación" (2014-2017), dirigido por el Dr. Daniel Suárez; "La construcción social del cambio educativo. Desigualdades y diferencias en el campo pedagógico" (2011-2014), dirigido por el Dr. Daniel Suárez y la Lic. Dora González y "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional", (2008-2010), dirigido por la Dra. Andrea Alliaud y Dr. Daniel H. Suárez.

Propósitos e interrogantes que invitan a continuar la *experiencia de investigar*

Diversas inquietudes se han ido configurando a lo largo de mi recorrido formativo y académico –que brevemente he reseñado en el apartado anterior– en torno del interés por conocer las prácticas y los procesos de investigación a través de los cuales los docentes diseñan y llevan adelante dispositivos de formación apoyados en los principios teórico metodológicos de la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación. Este interés se vincula estrechamente con los espacios formativos y de desarrollo profesional en los que he venido participando, no solo en el marco de la línea de investigación que despliega el equipo, sino también desde las actividades de docencia y de extensión en la universidad: como señalaba anteriormente, la puesta en marcha del Programa de la Red en el marco de la extensión universitaria y la producción de tesis por parte de integrantes del equipo en torno a la misma,⁹ nos ha permitido problematizar y revisar aspectos teórico-metodológicos de los dispositivos de investigación y formación que en el equipo veníamos implementando.

De este modo, en la investigación en curso me propongo producir conocimientos acerca de las prácticas y dispositivos que docentes formadores (de la formación docente inicial) llevan adelante haciendo uso de modalidades de investigación (auto)biográfico y narrativas, entendiendo que las mismas se estructuran en torno de y se proponen la producción de conocimiento pedagógico como parte constitutiva

9 Se trata de las tesis de Maestría en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (FFyL/UBA) de Agustina Argnani: "Redes pedagógicas, relatos de experiencias y formación docente. La Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas, un estudio en caso"; de Paula Dávila: "Escribir e interpretar la experiencia docente: la documentación narrativa de prácticas pedagógicas" y de Yanina Caressa: "Inspectores, investigación-formación-acción docente, red escolar y cambio educativo. Un estudio en caso en la Provincia de Buenos Aires".

de la formación. Desde nuestra perspectiva, retomando los planteos de Contreras (2010), investigar no consiste solo en acercarse a la experiencia en cuestión, sino que se trata de un acercamiento *desde y en la experiencia*. La investigación es pensada como experiencia “en tanto experiencia de conocer, de aprender, y de preguntarse por el sentido de lo educativo”, lo que significa “dar vida a la propia vivencia de aprendizaje; mostrar las relaciones entre lo experimentado, el proceso subjetivo allí presente y las cuestiones que se han abierto” (Contreras, 2010: 68).

Por ello, me propongo conocer, aprender y formular nuevas preguntas acerca de la contribución específica de la (auto) biografía y narrativa para la formación de docentes y, a su vez, abordar el propio proceso formativo que la investigación, entendida como experiencia, me permitirá transitar.

Si bien los antecedentes mencionados en el primer apartado dan cuenta de que la investigación docente no es nueva, el mapa de experiencias de formación docente construidas en torno de la investigación se ha ido ampliando, diversificando y complejizando en los últimos años. Sin embargo, la mayoría de los trabajos a los cuales se hizo referencia abordan experiencias desplegadas en el ámbito de la formación continua: se encuentra escasamente estudiado cómo se han implementado dichas propuestas en la formación inicial de los docentes, de allí la pertinencia de esta investigación en el marco de los desarrollos y acciones que venimos desplegando en el equipo de trabajo, así como también su posible contribución al campo de la formación docente.

Puntualmente, me interesa trabajar en torno de los procesos de diseño e implementación de estrategias y dispositivos de formación docente (inicial) de corte (auto) biográfico y narrativo. Por ello, resulta central estudiar las *posiciones docentes* que asumen los docentes formadores, a partir de la coordinación y acompañamiento de

procesos de indagación, registro, sistematización y análisis de las experiencias formativas de sus estudiantes y de la reflexión y documentación de las propias experiencias de enseñanza. La categoría de posición docente refiere a la circulación de sentidos y de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que –en ese marco– los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella (Vassiliades, 2012). ¿Qué posiciones docentes asumen los docentes formadores que impulsan estas modalidades? ¿Se promueven otros tipos de relaciones con los estudiantes y con el conocimiento? ¿De qué manera se relacionan y se posicionan docentes y alumnos durante la formación?

Resulta de sumo interés describir densamente, documentar, sistematizar y analizar las peculiaridades que asumen aquellas propuestas formativas en las cuales los estudiantes son convocados a participar de la producción de saber pedagógico a partir de la reflexión sobre sus propias experiencias y prácticas de enseñanza, sus biografías y trayectorias educativas. En esta línea, se vuelve imprescindible la reconstrucción, sistematización y análisis de las experiencias formativas y los recorridos que construyen los estudiantes.

¿Cómo se vienen articulando estas estrategias en el marco de los espacios de la práctica docente con los demás espacios curriculares? ¿Cómo conjugar estas propuestas formativas con la formación disciplinar? A partir de estas inquietudes se pretende, a su vez, sistematizar y analizar las redefiniciones de los planes de estudio y diseños curriculares de la formación docente inicial y sus alcances, en relación con la incorporación de estrategias y dispositivos de formación apoyados en la investigación (auto)biográfica y narrativa en espacios curriculares de la práctica docente. También, las recontextualizaciones y recreaciones en los programas de las

materias y en los diseños y planes de clase, y las articulaciones con otras materias de la formación.

Estudios en caso desde el enfoque biográfico-narrativo. Tras una comprensión densa de los sentidos que los docentes construyen en torno de sus experiencias

Como he señalado, la investigación se desarrolla desde los principios teóricos y criterios metodológicos del enfoque cualitativo e interpretativo de investigación en ciencias sociales y educación. En consonancia con este marco metodológico y epistemológico, la investigación se inscribe en la denominada “tradición narrativa”.

Diversos autores (Bolívar, 2002; Bolívar y Domingo, 2006; Bruner, 1997; Rivas Flores, 2009) coinciden en identificar los orígenes de este enfoque de investigación como “heredera” del giro hermenéutico experimentado a fines de la década de 1960 y principios de 1970 en el campo de la teoría social y, con ello, en el mundo educativo. De manera muy sucinta, podemos señalar que ese giro hermenéutico implicó el paso desde un marco positivista hacia una perspectiva interpretativa, en la cual el significado que los actores sociales elaboran y ponen a jugar en sus discursos, acciones e interacciones se convierte en el foco central de la investigación. La investigación hermenéutica se dirige, entonces, a comprender (frente a “explicar” por relaciones causas-efectos) la experiencia vivida y narrada.

La indagación biográfico narrativa permite hacer visible y poner en valor la “voz” de los protagonistas cotidianos, sus relatos de vida y experiencias, y hacer públicas aquellas percepciones, intereses, dudas y circunstancias que –desde su perspectiva– han influido significativamente en ser quienes son y en actuar como lo hacen (Bolívar y Domingo, 2006).

Contar las propias vivencias y “leer” (en el sentido de “interpretar”) dichos hechos/acciones a la luz de las historias que los agentes narran, se ha convertido en una perspectiva peculiar de investigación que, según estos autores, altera los modos habituales de lo que se entiende por conocimiento, comportando un enfoque propio, con sus propios modos de emplear la metodología cualitativa. Dicho enfoque constituye tanto una forma de recopilación de datos como un modo de abordaje (Sautu, 1999) y, según Rivas Flores, este modelo de investigación se ha convertido en un enfoque específico “con su propia credibilidad y legitimidad para construir conocimiento, desde un punto de vista que pretende ser más accesible y democrático, estableciendo otro modelo de relación entre sujetos e investigador” (2009: 20).

Por ello, a fin de reconstruir y sistematizar las peculiaridades de los dispositivos y estrategias formativas informados en los principios teórico metodológicos de la investigación (auto)biográfico-narrativa en educación, las posiciones docentes que asumen los formadores que las impulsan, y las experiencias formativas que van configurando los estudiantes, me encuentro realizando estudios en profundidad a partir del uso de estrategias de corte etnográfico y del enfoque (auto)biográfico-narrativo en educación. Dichos estudios en casos, recientemente iniciados, tienen lugar en institutos superiores de formación docente y en tramos de formación docente de grado de universidades nacionales (profesorados) del Área Metropolitana de Buenos Aires.¹⁰ Según sostiene Geertz (2003) los estudios en casos abordan realidades locales, no con el objetivo de extender y multiplicar el análisis o efectuar una explicación causal por una

10 En este momento me encuentro trabajando junto con docentes y estudiantes del Profesorado en Educación Inicial de la Escuela Normal Superior n.º 10 “Juan Bautista Alberdi” de CABA, y del Profesorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA.

generalización, sino con el propósito de efectuar una comprensión densa del sentido que le otorgan los participantes a las experiencias y contextos en que están inmersos.¹¹ Este tipo de estudios suele adquirir, según Bolívar (2002), tanto en su proceso de investigación como en el informe, la forma de una investigación biográfico-narrativa.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2004). *La biografía escolar en el desempeño escolar de los docentes noveles*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina.
- Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.). (2011). *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdlíck, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós.
- Bolívar, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, núm. 1.
- . (2014). Las historias de vida del profesorado: voces y contextos. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX, núm. 62. Ciudad de México.
- Bolívar A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. En *Forum: Qualitative Social Resarch*, vol. 7, núm. 4.

11 Parfraseando a Geertz (2003), el conocimiento y la acción son siempre locales, siempre están situados en una red de particularidades. Por ello, el trabajo etnográfico no pretende generalizar la particularidad, sino "particularizar la generalidad" y reconocer la manera en que "en" cada caso se expresa lo particular. Lo que se generaliza es la construcción teórica que se elabora en el proceso de análisis etnográfico, no el caso particular estudiado.

- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor.
- Cardelli, J. et al. (2007). *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, Martínez Roca.
- Colectivo Argentino de Docentes que hacen investigación desde la escuela (2009). *Investigación educativa y trabajo en red*. Buenos Aires, Novedades Educativas
- Connelly, F. y Clandinin, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Contreras D. J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*, Madrid, Morata.
- Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO.
- De Souza, E. (2010). Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencia y formación. En: Passeggi, M. y De Souza, E. (coords.), *Memoria docente, investigación y formación*. pp. 153-172. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO.
- De Souza, E. et al. (2014). Autobiografía y educación. Tradiciones, diálogos y metodologías. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 62, pp. 683-694. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. Distrito Federal.
- Duhalde, M. (2008). Investigación desde la escuela. En *Revista Novedades educativas*, año 20, núm. 209, pp. 71-79. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Feldman, D. (2011). Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente. En Alliaud, A. y Suárez, D. (coords.), *El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente*, pp. 139-158. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- Jara, O. (1994). *Para Sistematizar Experiencias*, 1a ed. Alforja, San José.
- Josso, M. (2010). *Experiencias de vida e formacao*. 2a ed. Natal, EDUFRN.
- Kincheloe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro.

- Larrosa, J. (noviembre, 2003). *La experiencia y sus lenguajes*. Trabajo presentado en Seminario internacional La formación docente entre el siglo XIX del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires, Argentina.
- Martínez Boom, A. y Peña Rodríguez, F. (2009). *Instancias y Estancias de la Pedagogía. La Pedagogía en movimiento*. Bogotá, Universidad de San Buenaventura.
- McEwan, H. (1998). Las narrativas en el estudio de la docencia. En McEwan, H. y Egan, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*, pp. 236-259. Buenos Aires, Amorrortu.
- Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas" historias de la educación. En Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. pp. 61-84. Barcelona, Pomares Corredor.
- Passaggi, M. y De Souza, E. (coords.). (2010). *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO.
- Pineau, G. y Le Grand, J. (2011). *As histórias de vida*. San Pablo-Natal, EDUFERN.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*. México, Siglo Veintiuno.
- Rivas Flores, I. (2009). Narración, conocimiento y realidad. Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores, I. y Herrera, D. (coords.), *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*, pp. 17-36. Barcelona, Octaedro.
- Sautu, R. (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires, Universidad de Belgrano.
- 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 Sverdllick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- . (2009). *Relatos pedagógicos, docentes e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina.
- . (2014). Espacio (auto)biográfico, investigación educativa y formación docente en Argentina: un mapa imperfecto de un territorio en expansión. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIX, núm. 62, pp. 763-786. Ciudad de México.

Suárez, D. y Argnani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. En *Revista Educação e Contemporaneidade*, vol. 20, núm. 36, pp. 43-56. Salvador, Departamento de Educação, UNEB.

Unda Bernal, M. y Guardiola, A. (2008). Una década de Expedición Pedagógica en Colombia. En *Revista Novedades Educativas*, núm. 209. Buenos Aires, Novedades Educativas.

Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Memorias. III Encuentro Iberoamericano de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela*. Santa Marta.

Vassiliades, A. (2012). *Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Buenos Aires, Argentina.

Zuluaga, O. et al. (2011). *Pedagogía y Epistemología*, 2a ed. Bogotá, Magisterio.

Parte III

Fundamentos, discusiones y relatos en la construcción de alternativas pedagógicas

Capítulo 11

Historia reciente, memoria y arte público mural

Análisis del relato de una experiencia

Natalia Castelao

El arte mural, la educación, la transmisión cultural y la historia reciente mantienen una relación cercana que puede pasar desapercibida en la vertiginosidad de lo cotidiano. En el caso particular que tomaré para el análisis en este artículo: la campaña de la Organización de Derechos Humanos Abuelas de Plaza de Mayo, Murales con Historia,¹ se muestra un caso que devela claramente la función social que el arte mural cumple en relación a la construcción de la memoria colectiva.

El muralismo latinoamericano tiene una larga tradición e historia de vinculación con el arraigo social, el tratamiento de temas críticos desde una perspectiva militante, la búsqueda de imágenes potentes para trabajar en los objetivos de cohesión social, memoria y participación. No es la razón del artículo revisar aquella historia y antecedentes, sino concentrar el

1 Murales con Historia fue un proyecto de la Asociación de Abuelas de Plaza de Mayo, coordinado por el equipo de difusión de la organización. Se trató de una convocatoria a artistas muralistas de instituciones oficiales o no oficiales para realizar una serie de murales (treinta y cinco) en Buenos Aires con motivo de la conmemoración de los 35 años de "Abuelas" en el transcurso del año 2013. El asesoramiento técnico estuvo a cargo de Patricia Aballay, Carina Monasterio y Marcelo Carpita.

análisis en un relato de una experiencia puntual que puede servir para seguir pensando en las posibles articulaciones entre transmisión cultural, educación, historia y saberes.

Se intentará en estas líneas dimensionar el debate acerca del arte por el arte en espacios públicos, el vaciamiento de sentido que una tendencia decorativa del arte público mural propone en sus estallidos de color pasajeros a mano de un artista solo, frente al arte mural comprometido que resulta siempre una acción política, popular, participativa, la cual toma posición en un escenario histórico y siempre político, atravesando el espacio público con un mensaje en imágenes, cuidadosa y comprometidamente diseñadas para acercar un significado posible y así ir uniendo la trama de nuestra historia reciente.

La categoría analítica Saberes Socialmente Productivos (SSP) surge en el grupo APPEAL² en un momento de crisis de las representaciones simbólicas que sostuvieron a la cultura del país. La categoría SSP³ permite reconocer saberes diversos y cambiantes, de orden técnico, social y político, que no están ligados a un sector social en un sentido esencialista y ahistórico. Los espacios privilegiados para su transmisión son el hogar, el barrio, el lugar de trabajo y los espacios de ocio, aunque no se trate de procesos de transmisión siempre conscientes o visibles para los actores como situaciones de enseñanza aprendizaje. Son constructores de

2 Programa APPEAL: Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa para América Latina, cuya sede en la Argentina es el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. El Programa APPEAL tiene también una sede en la UNAM (México).

3 La categoría "Saberes Socialmente Productivos" ha sido trabajada a lo largo de diversas investigaciones por parte del Programa APPEAL desde el año 2001. Se conciben como *socialmente productivos* en tanto contribuyen a la construcción de trama social, en contraposición a otros saberes que solo son un aporte para la formación de mano de obra y que se centran en la lógica de la ganancia y no en la del desarrollo. (Rodríguez, L., 2011, "Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos" en *Revista Decisio*).

pertenencia: ofrecen un lugar de inscripción, en diversos planos de lo social. No se reducen a una posición de “clase”, sino que se vinculan con la constitución de sujetos políticos complejos, atravesados por dimensiones de orden económico, pero también étnico, de género, etcétera. Se trata de saberes que permiten analizar coyunturas locales-regionales en términos políticos. Permiten la producción material, la construcción de lazos de solidaridad, la creación de una mística y el reconocimiento de una historia compartida que se prolonga en una perspectiva. Los procesos de transmisión no siempre son conscientes o visibles para los actores como situaciones de enseñanza-aprendizaje, entre otras razones porque no remiten a la escena escolar. Pero ello no implica que no sean sistemáticos ni que no se sostengan en una lógica de gradualidad. La paulatina adquisición de esos saberes se vincula con la aceptación de una cierta comunidad (étnica, barrial, de trabajo, de organización política).

Asociamos esta categoría analítica al trabajo del colectivo de artistas muralistas porque se trata de una tarea que pone en marcha este tipo de saberes. Cuando hablamos de pasado cercano nos describimos un pasado sin terminar, abierto a las pasiones y a las luchas simbólicas (y no tan simbólicas) de diversos actores que pugnan por capturar y edificar sus sentidos. Se trata de un pasado abierto e inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos interpelean nuestro presente. De un pasado que entreteje la trama de lo más íntimo y privado con la trama de lo público y lo colectivo. De un pasado que, a diferencia de otros pasados, no está hecho únicamente de representaciones y discursos socialmente construidos y transmitidos, sino que, además, está alimentado de vivencias y recuerdos personales, rememorados en primera persona. De un pasado, en suma, que aún barniza u opaca el poder de diversos grupos y que, asimismo, se proyecta de modo intenso en la creación de

identidades tanto individuales y colectivas. De un pasado que convoca actores y espacios muy diversos y que concita el interés y la atención del grueso de la sociedad que demanda, no solo explicaciones, sino también reparación y justicia. De un pasado cuya politicidad penetra nuestro presente fuertemente.

Se trata, en suma, de un pasado radicalmente incompatible con la neutralidad. De un pasado que suele evocar miradas mitificadas, plagadas de juicios valorativos y posturas maniqueas que pretenden señalar dónde radica el “mal”, quiénes son los responsables y “el enemigo”, cómo se imagina y construye el territorio de los justos.

Historia reciente en Argentina. La violencia como protagonista

Según Emilio De Ipola, existe un legado trunco, una elaboración y un debate colectivo pendiente acerca de las consignas y las praxis de la vida política argentina de los años setentas:

La ausencia y el silencio han marcado no solo a los hijos de desaparecidos, sino a toda una generación de jóvenes intelectuales que han debido construir su identidad política a partir de retazos idílicos, de incongruencias y de sueños propios que encontraban en los setenta el lugar de la utopía realizada. (1997: Pag.28)

La Asociación Abuelas de Plaza de Mayo se dedica incansablemente a reconstruir identidades, desde el año 1977, tiene como objetivo principal localizar a todos los niños apropiados durante la dictadura militar y restituirles su verdadera identidad, exigiendo a la vez el castigo a todos los responsables para que la *historia* no vuelva a repetirse. Ha usado técnicas

y estrategias de carácter científico que legitiman su misión, como la búsqueda de la compatibilidad genética y la presentación en la justicia de pruebas y demandas que han impulsado el juzgamiento de los responsables del terrorismo de Estado y en particular de los apropiadores de sus nietos. Para enumerar alguna de las causas más significativas en 2012 llegó a su fin la causa más emblemática de la Asociación, conocida como *Plan sistemático de apropiación de menores*, donde se investigaron treinta y cinco casos –veinticinco de nietos restituidos por Abuelas–, declararon unos doscientos testigos y el ex dictador Videla fue sentenciado a cincuenta años de prisión.

En 2013 la Asociación Abuelas de Plaza de Mayo lanza con motivo de conmemorarse treinta y cinco años de su fundación y lucha, la campaña Murales con Historia. Fue también un esfuerzo por una tarea de reconstrucción de la historia y la memoria a partir de los murales. La historia reciente argentina, al igual que la de otros países del llamado Cono Sur, está surcada por la violencia, la masacre, la muerte y la desaparición de miles de personas (y también de diversos proyectos de cambio y transformación social) en el marco del accionar de un aparato de estado terrorista.

Es una historia que se asocia, por lo tanto, a procesos sociales considerados traumáticos en tanto y en cuanto amenazan el mantenimiento del lazo social y son vividos por sus contemporáneos como momentos de profundas rupturas y discontinuidades, tanto en el plano de la experiencia individual como colectiva.

De este modo, la ola de secuestros y ejecuciones, la aparición de cuerpos acribillados en los márgenes de los caminos o de cadáveres flotando en los ríos desde los primeros años setenta, el hallazgo más tardío de cientos de tumbas NN y la apreciación visual de allanamientos, tiroteos y redadas no fueron acontecimientos aislados, sino que formaron parte

del día a día de la vida cotidiana de millones de argentinos de entonces. El saldo de esta historia es una sociedad totalmente fragmentada y desarticulada, una estructura socioeconómica paralizada y destruida, y la trágica cifra de treinta mil personas desaparecidas. Cientos de niños y niñas con la identidad cambiada, hoy siendo activamente buscados por sus abuelas, que se han convertido y organizado como Abuelas de Plaza de Mayo, abuelas de muchos y muchas más de los que efectivamente buscan. Abuelas que el pueblo abraza, acompaña, reconoce como protagonistas de la historia y la memoria.

Es ese pasado, entonces, el que debe ser socialmente procesado para dar lugar a las palabras, es decir, a la elaboración, siempre conflictiva y siempre inacabada de las interpretaciones, los significados y las explicaciones. Los murales, los dibujos e imágenes de alcance público que procesan esa historia reciente tan traumática como violenta, ¿podremos considerarlos también un aporte a ese proceso de cura, memoria y resignificación?

En el ámbito público y en las dinámicas de la construcción de lo común la presencia del educador no es personal, sino que muchas veces significa la presencia del Estado o de organizaciones y colectivos, como una externalidad que contiene e interpela al ámbito particular del grupo, la familia, el barrio, la comunidad de trabajadores. Abre así la posibilidad de construcción de lo común y lo público. En ese sentido, el lugar del educador es la garantía de la participación del grupo, de sus saberes y de su producción en el espacio público (Rodríguez, 2011).

Según Walter Benjamin “la verdadera imagen del pasado transcurre rápidamente. Al pasado solo puede retenérselo en cuanto imagen que relampaguea, para nunca más ser vista, en el instante de su cognoscibilidad” (2011: 7). El artista se alimenta de la historia creando con ellas imágenes,

que cuentan un relato. Edifican ciertas ruinas que el pasado fue dejando. Sigue:

Hay un cuadro de Klee que se llama *Ángelus Novus*. En él se representa a un ángel que parece como si estuviese a punto de alejarse de algo que lo tiene pasado. Sus ojos están desmesuradamente abiertos, la boca abierta y extendidas las alas. Y este deberá ser el aspecto del ángel de la historia. Ha vuelto el rostro hacia el pasado. Donde a nosotros se nos manifiesta una cadena de datos, él ve una catástrofe única que amontona incansablemente ruina sobre ruina, arrojándolas a sus pies. Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel no puede cerrarlas. Este huracán lo empuja irresistiblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. (Benjamin, 2011: 9)

Resulta imposible detenerse, el curso de la historia es vertiginoso. El oficio de quién la reconstruye esta signado por esa tensión, entre lo que fue y lo que de allí se rescata para seguir, sin remedio, hacia adelante.

Entre estas ruinas la memoria juega el papel de reconstructora al interrogar sobre las maneras en que los sujetos construyen un sentido del pasado y cómo se enlaza ese pasado en el presente en un trabajo de resignificación, de reconstrucción activa, selectiva y fragmentaria.

La memoria puede entenderse como constitutiva de la identidad de los sujetos. Pero no ocurre simplemente como un acto individual; ya que, siguiendo a Ricouer (2000) lo singular se enlaza en contextos sociales y códigos culturales

compartidos que nos permiten vislumbrar los acontecimientos y memorias individuales no en sí mismas, sino inmersas en narrativas colectivas.

Incierto sería hablar de una memoria, además, cuando esta es selectiva, fragmentada y parcial. Aunque esta cualidad inherente al proceso de la memoria no se ligue a un vacío de valores, esto es, no cualquier “versión” de la memoria (fundamentalmente cuando se trata de acontecimientos históricos traumáticos), es y debe ser admitida o validada del mismo modo. Así, hay memorias legitimadas, memorias oficiales, memorias públicas que discuten, debaten, entran en puja con otras memorias.

Por otra parte, la sociedad ejerce una importante demanda de conocimiento, de respuestas e incluso de certezas sobre el pasado, demanda que en muy escasas ocasiones es satisfecha por la producción de los historiadores y otros cuentistas sociales. Sobre todo cuando ese pasado reciente es un pasado traumático.

Arte público, mural e historia reciente. Representando las luchas de los justos. Análisis del relato de la experiencia por Marcelo Carpita

En este trabajo consideraré el relato de la experiencia de reconstrucción de las imágenes para sostener la memoria colectiva construido por un artista muralista: Marcelo Carpita, abordando a partir de una serie de entrevistas, los sentidos que le otorga a la práctica de la pintura mural, desempeño de un actor social muchas veces poco reconocido, pero casi siempre muy implicado en la reconstrucción de una estética del recuerdo del pasado.

Marcelo Carpita como coordinador de la campaña *Murales con Historia* encarnó el trabajo de coordinar, en cuanto que

muralista, la reconstrucción de algunas de las ruinas del pasado en forma de imágenes que plasman historias. Se dedica al muralismo desde el año 1988. Ha sido protagonista de la construcción de relatos e imágenes de memoria en el espacio público desde entonces, asumiendo un rol cívico que es también, necesariamente, un rol político. Estas imágenes se piensan y se crean para emplazarse en el espacio público, las paredes en las calles, las paredes en instituciones públicas:

Desde 1988 pinto murales. Siempre colaboramos con movimientos organizaciones asociaciones, es decir, depende el momento. En la década del ochenta con la apertura democrática, con lo que implicó volver a hablar de política en las calles, a que el mural diga cosas políticas y que no sean solo decorativas. Nosotros formamos un grupo y teníamos al muralismo como herramienta de propaganda política. Y después fue cambiando el enfoque. En la década del noventa nos pusimos en una postura mucho más crítica, había que optar, entre ser obsecuente con un desarrollo partidario o ponerse en una posición más bien crítica. Entonces hasta el 2001- 2002 se trabaja en forma de resistencia cultural con el muralismo. Y vuelve a cambiar la forma con el surgimiento de las fábricas y empresas recuperadas, donde se trabaja desde el mural apoyando ese tipo de organización, con IMPA, con Chilavert, con Grafica Patricios, con Grisinopolis. El tema es como el muralismo va entendiendo y trabajando con la coyuntura nacional y latinoamericana. Después de la crisis, cambia de nuevo. Con el triunfo de Néstor Kirchner vuelve a cambiar, estuvimos en una posición alerta, atenta, hasta que se empezó a visibilizar quién era quién, dónde está instalado el enemigo entonces se vuelve a tomar partido y el muralismo

mantiene una postura crítica, pero ya no opositora, distinto a los 90, y todo lo que hay para construir en base a saber que el enemigo está instalado inclusive dentro de los que fueron aliados en un momento. (Carpita, 2015)

Sin embargo, ese rol no surge frente al interés social que generan sus temas de trabajo, sino que es previo y se origina en la intervención política que significa producir y pensar críticamente el pasado, y en particular el más cercano. En ese sentido, el carácter político del trabajo artístico sobre el pasado reciente es ineludible, en la misma medida en que el objeto abordado implica e interpela el horizonte de expectativas pasado de una sociedad e incide en la construcción del propio horizonte de expectativas del presente.

La praxis artística se manifiesta no solo como expresión estética, sino como reflexión de la realidad social, como apropiación del pasado y como gestora cultural de identificaciones, de procesos simbólicos que hacen al lazo social y a la consolidación de tradiciones y proyectos. O así es como entiende Marcelo Carpita el rol de los trabajadores artistas muralistas.

Señalemos que habíamos sugerido la idea de que la memoria social es selectiva y recupera los sentidos del pasado a partir de marcos y soportes diversos, la memoria no se constituye solo de la experiencia, de lo que se vivió, sino de otras narraciones, soportes y marcos de significación.

En consecuencia, en un cruce particular entre la experiencia privada y la resignificación colectiva. Cambia la imagen a pintar en una pared si la participación comunitaria es mayor:

Uno tiene que hacer un relevamiento de lo que va a pintar. Fotografías, textos, opiniones, hasta reconstruir un recorrido, un discurso visual. A partir de eso se determina el tipo de mural que se va a hacer, en base tam-

bién al tiempo que uno tiene para hacerlo, la logística con la que se dispone. Entonces “puede resultar que se dé la posibilidad para hacer un mural más intrincado si es un espacio cerrado, de acceso restringido, y murales más figurativos, más ampliados, con imágenes menos codificadas en lugares de tránsito permanente de personas. Ese límite se va superando en la medida que uno va teniendo en esa comunidad más participación. (Carpita, 2015)

En el caso particular de la campaña *Murales con Historias* propuesto por Abuelas de Plaza de Mayo, la intención es la resignificación y difusión de la búsqueda de los niños y niñas que nacieron en cautiverio y que hoy son adultos con la identidad cambiada que andan por nuestras calles. Tan doloroso y tan real como eso. Una abuela buscando a su nieto o nieta sin conocerlo, intuyendo, sabiéndolo, anhelando, imaginando su rostro, su profesión, el color de sus ojos, pensando el momento del encuentro. Buscando incansablemente, pero a la vez cuidadosamente, procurando no herir esas subjetividades buscadas, respetando a su vez las tramas de esas trayectorias personales que hayan podido tener los nietos, buscados tan cercanos y lejanos a la vez. Cuidadas a pesar del profundo dolor que las atravesó al desaparecer sus hijos e hijas, o que les provocó el robo de sus nietos.

Así es como se preocuparon en esta campaña, *Murales con Historia*, de que la imagen final de cada mural tenga que ver con una idea de ánimo, de sí se puede, de esperanza. Es esta una característica de su lucha.

En *Murales con historia* los artistas que van a pintar hacen un boceto, lo presentan y allí se les sugieren cosas que tienen que ver con un criterio marcado por la Organización del proyecto, que tiene que ver con no

caer en lugares comunes y chocantes de las imágenes de la temática en torno a Abuelas de Plaza de Mayo. Una de las consignas fue desde un principio, tratar de generar con las imágenes de los murales, cierta empatía con la lucha, centrar la mirada en la expectativa de que aparezcan los nietos, una mirada de búsqueda esperanzadora. No tanto de batalla en contra de los apropiadores, sino sostener imágenes de reencuentro con la identidad. Todos tenemos imágenes asociadas a esta temática, una memoria que nos queda, por eso siempre terminamos generando imágenes repetidas de lo que ya vimos y nos quedó. Entonces pasa que hay bocetos que se repiten, imágenes que vuelven y lo que se trata es sugerir el criterio, cambiar o agregar cosas, modificando los colores, la mirada, y a partir de eso el muralista trabaja por su cuenta. (Carpita , 2015)

Esta justa lucha de recuperación de los familiares desaparecidos, se ancla en un presente donde un proyecto de país solidario trata de consolidarse frente al acecho permanente de los grupos alineados con los intereses económicos globalizados, los cuales son muy sagaces y no tienen miramientos.

En un presente donde la imagen cuenta y pasa velozmente y la vertiginosidad en el espacio público nos vuelve ensimismados en la individualidad de los relatos, los murales comprometidos con la historia reciente, los documentales de las vidas implicadas en la historia traumática del país o las ficciones basadas en las luchas de los justos entran también en los discursos de las luchas justas y las memorias.

En contraposición podemos encontrar versiones que instalan una idea *vaciada de connotaciones políticas* donde el arte mural asiste como mera praxis estética y artística a representar lo efímero, lo pasajero, el presente, las modas, los ideales de vanguardias futuristas de la evolución,

del cambio, que esconden casi siempre la noción del hecho artístico como un acto individual susceptible de convertirse en un bien de mercado.

Se cuela así, en este relato de experiencia, uno de los debates y preocupaciones que atraviesa en la actualidad al campo del arte público y es la discrepancia de criterios políticos y de articulación con instituciones y organizaciones del Estado o del mercado.

Yo me imagino una situación que pueda llegar a cambiar la visión del mural. Por ejemplo, la banalización de la potencialidad que tiene el arte público en una comunidad dentro de Latinoamérica que es diferente a lo que pasa en Europa. El *meeting of style*⁴ es una cosa en Europa y otra distinta acá. Se trata de un encuentro de arte urbano y grafiti organizado por una asociación civil, una ong, donde hay un patrocinador que les proporciona todo el material que necesitan y van por distintas ciudades del mundo haciendo eventos. Pero acá en Buenos Aires, lo patrocina el Gobierno de la Ciudad. Esos artistas que pintan acá, que tienen mucha técnica, que pintan cosas muy interesantes, son resignificados en el contexto político en que lo hacen. Entonces el enemigo no es el que hace el mural, ni el que lo ve, ni el que lo piensa, sino el que piensa el vaciamiento de significado a partir de la obra de

4 Meeting of Styles es un movimiento internacional de artistas urbanos que apoyan también la cultura del hip hop. Nació en Alemania en 1997, bajo el nombre de International Wall Street Meeting. En 2002 se transforma en Meeting of Styles (MOS). El objetivo de MOS es crear un foro para la comunidad internacional de arte que con el fin de comunicar, convocar e intercambiar ideas, trabajos, pero por sobre todo para promover el cambio intercultural y fortalecer el movimiento. Desde el 2002 MOS ha lanzado alrededor de cien eventos en diecisiete países y ha atraído a más de cien mil espectadores de Europa, Asia y América. ESTILO LIBRE es la organización local que produce el MOS en Argentina.

arte urbano. La utilización turística, política de esto es inevitable. Calculo que si vos haces un encuentro de murales de protesta, y... también va a ser una excusa genial para que venga el turista a mirar y sacar fotos. Ya con el antecedente de que desde el 2001 existe el “turismo social”, nadie piensa que esto queda al margen. (Carpita, 2015)

El arte ya no es único. Ya se puede reproducir prácticamente todo, dice Benjamin en su ensayo: *La obra de arte en la época de su reproducibilidad técnica*, escrito en 1936. El ensayo está marcado, de una forma significativa, por un concepto principal: la pérdida del aura en la obra de arte contemporánea. Y entendemos aura como esa experiencia de distancia. Aunque esa distancia sea breve, el aura se hace visible en la misteriosa totalidad de los objetos. Es lo oculto, lo misterioso, lo que nos da esa aura. No cabe duda de que Benjamin, al escribir este ensayo, tiene muy presente el conflicto entre el arte comprometido y “el arte por el arte”.

El aura, para Benjamin, encierra todas las cualidades esenciales de la obra de arte y, los vestigios de su pasado cultural y religioso. Un pasado que está ligado a la función del ritual. Por ello, tenemos por un lado la pérdida de unicidad debido al progreso de la técnica reproductiva y, por otro, la pérdida del momento creativo, el momento de la afirmación individual. Así, de este modo, el sujeto creativo, lingüísticamente hablando, desaparece para dar pie a obras en las que intervienen muchos procesos distintos, con muchos creadores diferentes. No hay que mirar muy lejos. El cine es un gran ejemplo. Incluso la obra en sí, si sale mal, se puede repetir en la posproducción.

Las masas de hoy parece que necesitan que todo les sea más próximo. Parece, pues, según este punto de vista, que hacer las cosas más próximas es “más humano”. Evidentemente, esto

no es cierto. Al hacerlo todo actualizable, se traspasa lo único de forma que se deja de lado. Todo puede ser copiado. Todo puede venir a mi posición a través de la copia. Ya no tengo que buscar lo oculto de la copia, porque ya no existe lo oculto. No hay ningún rastro, de este modo, de la tradición que se esconde en cada poro de tela, en el yeso de una escultura, en la obra que está distanciada.

Lo que parecía que iba a liberar la obra, la reproducción, y hacerla autónoma, la encadena, la destierra de su autenticidad y le quita la posibilidad de ser interpretada.

Lo que Benjamín nos está explicando es de qué manera se pasa de una contemplación individual a la contemplación masiva que favorece la distracción, y cómo eso es fácilmente utilizable por el fascismo en la estetización de la política. Lo que podría “democratizar” el arte haciendo llegar la cultura a todos los sitios gracias a la facilidad de copia, también puede encerrarnos en un fascismo sin retorno, en el que todos seamos idénticos, y en el que el valor artístico –y su función– tan solo esté al servicio del poder. No se trata, por lo tanto, de estar a favor o en contra de la técnica, sino de atender tanto a sus posibilidades como a sus peligros.

Pero dentro del contexto en que uno lo hace, a uno le puede interesar que la misma gente que vive ahí donde estás pintando le dé un significado, no el extranjero, el turista. Porque puede participar viéndolo, puede participar defendiéndolo, puede participar inclusive agregándole cosas, inclusive hasta generando mitos sobre por qué está ese mural ahí. Todo eso se hace en un ámbito cultural. En estos tipos de encuentro capitalizados desde la banalización, no lo hacen. La lógica es otra: llega el pintor, pinta en una esquina y se va. La industria ahí es la industria mediática, se convierte en un producto audiovisual, televisivo. Eso no es la

industria del mural. Entonces parece que nosotros somos pintores nada más. Nosotros seguimos como en un artesanado, mientras que lo otro sigue un curso más vertiginoso, mucho más rápido. Y el muralista no tiene esa sustancia mediática. Tendríamos que poder responder a la pregunta: ¿de qué trabajas? –de muralista. (Carpita, 2015)

Se podría entender aquí y allá al arte mural como una práctica que implica necesariamente una representación. La representación supone (muy primariamente) hacer presente algo que está ausente. Y pensar en algún artificio, artificio para ello; aunque primero es preciso creer (hacer pensable y significable) en la posibilidad de que es posible que algo sea representable y luego ver de qué manera pueda serlo.

Con respecto a los significantes uno tiene que establecer su criterio, desde donde lo va a tomar, para no herir, no caer en lugares comunes de la simbología. Hay cosas que duelen más que otras, o chocan más que otras y ese pragmatismo de la imagen uno tiene que saber medirlo, hay pintores que no tiene problema, lo ponen. Ahí se juega lo que hace el arte, la cultura para que una imagen no sea contraproducente. Entonces el muralista opta. Uno en la poesía lo ve. Se pueden relatar hechos de una forma bella, estética. La poética de la imagen es algo que pasa por el gusto. La poética de la historia también. Uno opta. Si no hay fotos, si no hay una referencia clara en un hecho histórico, se reconstruye. En esos contextos hay que resignificar datos, cosas, y una de las cosas que se resignifica es la imagen. (Carpita, 2015)

Para Pensar a la realidad desde la perspectiva de lo objetivamente posible debemos enriquecer nuestra visión de ella,

pese a que esto suponga trascender los encuadres teóricos disponibles o las experiencias acumuladas.

Captar a la realidad como presente nos permite potenciar una situación mediante proyectos capaces de anticipar, en términos de posibilidad objetiva, el curso que seguirá. De ahí que esta operación deba realizarse sin perder de vista el carácter dinámico del presente y con cuidado de no reducir el recorte de observación de la realidad a las exigencias planteadas por una meta preestablecida. Es por esto que “el contenido de cualquier problema de interés requiere ser reconstruido en el mismo contexto en el que se inserta” (Zemelman, 2011: 18). Un trabajo de estas características es el que realizan los muralistas comprometidos con las organizaciones de la memoria, contar con imágenes las luchas de los justos en un presente no, por presente, menos conflictivo que aquel pasado reciente. El trabajador artista muralista se ve implicado, entonces, en la construcción de una historia del pasado, en sus luchas, siendo a la vez actor y protagonista reconociendo las implicancias de su rol:

Puedo identificar la historia del muralismo argentino contemporáneo, antes con Carpani, Campodónico en la década del sesenta, que después por la dictadura dejaron su actividad, y cuando volvieron, volvieron con otras expectativas, y después no hubo muralismo continuo. Hubo pequeñas experiencias de artistas que después dejaron en la década del ochenta. A partir de 1987 en adelante se da un nuevo comienzo de la actividad mural. Y ya estamos cumpliendo 25 años de actividad y mi generación está entre los 45 y 50 años más o menos, y nosotros agarramos el regreso a la democracia, la resignificación de lo que son los dogmas partidarios, tratar de reconstruir la historia, de establecer una tradición

muralística en una tierra sin muros, porque nosotros no tenemos una cultura o tradición del muralismo, lo traemos de otros lugares, viene a partir de retomar la experiencia que en 1933 trajo Siqueiros al país. La historia reciente nuestra la identifico como el regreso de la democracia, lo que uno puede llamar la traición de Menem, el volver a repensar el peronismo, lo que fue la Alianza, lo que fue la crisis del 2001, el poder entablar una relación con otros pares que no necesariamente eran peronistas, pero que uno entendía que la lucha era una sola, y ver como esa cuestión rota, ese desmembramiento social, en tanto que vos estudiaste para ser un trabajador de algo y ese algo ya no existía, crecer sin la posibilidad de pensarte dentro de un proyecto laboral o industrial e ir sobreviviendo como se pudo, hoy esa generación está de a poco saliendo y como puede. Identifico una característica vertiginosa en nuestra historia y el muralismo debe meterse en eso, no quedándose con anacronismos, tratar de rescatar victorias, logros, conquistas, de esta reconstitución del tejido social, tratando de traer viejos valores, valores que inclusive anteceden a la década del setenta, reformulándonos si la década del setenta fue tan provechosa para mi generación, lo que se puede llegar a rescatar es ese espíritu de cambio, esa valentía por poner el cuerpo y hacerse cargo de un pensamiento una ideología, pero para nada el resultado que se obtuvo por menospreciar el poder asesino que tiene la derecha. Hoy por hoy no podemos caer en la misma. Mi generación hoy no puede tomarse ligeramente lo que hace u opina la derecha, porque ya sabemos lo que hace, lo que resulta. Te apuntan y te matan. No hay metáfora ahí. No hay punto intermedio. Tratan de convencerte, con el quiebre cultural,

con planes y recetas de desarrollo, con publicidad, y después si no te pueden convencer, te aniquilan como cultura. Y eso es lo que trataron de hacer en Latinoamérica y uno como trabajador cultural debe aprender que no debe darles espacios. Cada pelea es contra ese menosprecio. Es historia viva, es lo que estamos viviendo, no para, entonces, yo no puedo leerlo como historia, desde el regreso de la democracia hasta hoy no hay historia posible, no hay sosiego, un punto de descanso para mirar y decir esto es lo que pasó. No estamos tranquilos, todavía nos falta. Estamos tratando de resurgir con paradigmas de la década del cuarenta, del cincuenta. Lo único que es reciente es la posibilidad de pensarse. (Carpita, 2015)

Algunas reflexiones

Sin duda, son las obras enmarcadas en lo que se denomina “historia de circulación masiva”, o “historia de divulgación” las que ingresan al mercado a satisfacer la avidez de amplios sectores de la población por acercarse al pasado. ¿Ocuparán los murales un lugar similar en el campo de las demandas de relatos del pasado cercano? A diferencia de la producción académica, reglada por una serie de prerrogativas que le otorgan una legitimidad que siempre es interna al propio campo y está más preocupada por generar preguntas, problematizar certezas y construir hipótesis siempre provisionarias, la historia de circulación masiva ofrece relatos accesibles, narrativamente atractivos y basados en modelos explicativos simples, nítidos, generalmente monocausales y teleológicos, que brindan ciertas seguridades y permiten trazar ese “mapa”.

Las pinturas murales que en el espacio público reconocen y representan que existió una historia traumática, que

atravesó las subjetividades, que necesariamente hay que reconstruir para saldar así las deudas que con ella quedan, reconstruyen sí o sí la historia reciente. El artista muralista se ubica políticamente.

Puede que a las pinturas de arte público no se las considere desde sectores de poder, por no participar de los circuitos de museos, circuitos del capital y la elite, pero sin dudas son el relique de un imaginario del actor popular que demanda y necesita tejer su historia personal con la historia colectiva para encarar el futuro con un proyecto que lo incluya.

Bibliografía

Benjamin, W. (2011 [1959]). *Conceptos de Filosofía de la historia*. Buenos Aires, Agebe.

Carpita, M. (octubre de 2015). *Entrevista realizada por Natalia Castelao a Marcelo Carpita realizada por Natalia Castelao* en el marco del Primer Congreso Nacional de Muralismo. CCK. Buenos Aires, CCK.. Octubre 2015.

De Ipola, E. (1997). Un legado trunco. En *Punto de Vista*, núm. 58, Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Pensar la dictadura: Terrorismo de Estado en Argentina*. Buenos Aires.

Petit, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Puiggrós, A. (2003). *El lugar del saber*. Buenos Aires, Galerna.

———. (dir.). Rodríguez, L. (coord.). (2009). *Saberes: reflexiones, experiencias y debates*. Buenos Aires, Galerna.

Ricoeur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez, L. (2011). Saberes, saberes socialmente productivos y educación de adultos. En *Revista Decisio. Núm. 30 Saberes: legitimación y deslegitimación*, núm. 30, Pag. 35-45.

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. La paz, Instituto Internacional de Integración - Convenio Andrés Bello.

Capítulo 12

Relato de un proceso de investigación

Mirar la cárcel desde la experiencia de formación /
Mirar la investigación desde la perspectiva narrativa
y (auto)biográfica

Cynthia Bustelo

Introducción

Pretendo en este capítulo construir un relato de experiencia sobre el propio proceso de investigación que culminó su primer ciclo con la celebración del doctorado en abril de este año, 2017.¹

La investigación a la que hago referencia tuvo como propósito indagar, reconstruir e interpretar experiencias de formación en contextos de encierro, que hayan resultado significativas y hayan permitido algún quiebre en la vida de las personas detenidas, provocando reposicionamientos subjetivos y colectivos.

La estrategia de indagación fue cualitativa, en una vertiente narrativa y (auto)biográfica que vincula educación y narración a través de la reconstrucción de relatos de experiencia; para comprender los modos de decir y hacer, los procesos, las tácticas que pusieron a jugar las personas que lograron interrumpir, resignificar y resistir el encierro.

1 Tesis: "Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto)biográfica". Director: Daniel Suárez. Co-director: Juan Pablo Parchuc.

En ese sentido, a los fines de este capítulo que se aloja en un libro de investigadores/as en formación, intentaré, fundamentada en la misma perspectiva, elaborar y poner a la luz la “historia compartida de la investigación narrativa” (Connelly y Clandinin, 2008: 21), lo que ella ha hecho conmigo, y lo que yo he hecho en ella.²

Propongo visibilizar el entramado de la investigación para dar cuenta de las formas, los sentidos singulares y colectivos, propios y ajenos, los interrogantes, las idas y vueltas, que me inquietaron a lo largo de este proceso. Tomaré como insumo también, las interpretaciones y elaboraciones conceptuales que fueron emergiendo de acompañar y reconstruir las experiencias de formación de las personas privadas de su libertad. Si la tesis se ocupó de reconstruir la historia de formación de cinco personas que atravesaron, resignificaron y resistieron el encierro punitivo; este capítulo versará sobre la propia experiencia de formación que significó investigar (y simultáneamente ser docente, coordinadora y militante) en contextos de encierro; para dar cuenta de cómo ese recorrido me permitió atravesar, trastocar y resistir a las estructuras más rígidas de la institución académica y construir el propio proceso de investigación.

2 Muchas de las reflexiones y elaboraciones conceptuales que aparecerán en este capítulo están desplegadas en la tesis o se inspiran en ella.

Elegir las batallas, disputar el sentido. Dejame que te cuente

Desde el retazo narrativo “lindo cuaderno, seguro te hacen pasar” con que Cynthia Bustelo comienza la tesis (en relación a palabras de su abuela) hasta el “torrente de vida que se escapa” (de Lili, una de las biografizadas en la tesis) el trabajo de investigación transita por la profunda y concienzuda puesta en valor (reflexión y acción y transformación) del campo de la investigación narrativa. Primo Levi se preguntó si después de Auschwitz podría haber poesía. De la misma manera, este trabajo da cuenta de que después de estas biografías narradas puede haber un territorio para la educación que dé sentido a la condición humana de la vida.

(Porta, dictamen 2017)

El tránsito por el camino de la investigación tiene algo de eternizador. Quizás por aquella “actitud etnográfica” que sugiere Rockwell (2009), y yo comparto, donde el investigador o la investigadora eligen ponerse unos anteojos que enfocan, miran, tiñen lo que una ve. Unos anteojos que (desde que me enteré que sería becaria de investigación) me invitan a que lleve conmigo un cuaderno y una birrome, que escriba en él todo lo que me parece curioso, lo que me gusta, lo que me conmueve; porque todo ello se torna significativo en el proceso de investigación. Registro las palabras que alguna vez alguien me dijo y quiero citar luego, lo que no entiendo y quiero indagar, lo que me anoto para no olvidarme. Lo común y lo significativo, lo que no podría haber sido dicho de otra manera, lo que no se dice pero se ve, lo que se silencia pero se escucha; en un contexto donde “la palabra pesa más”,³ como una vez me dijo Fabián, un estudiante del Centro Universitario Devoto.

3 Registros de clases de la materia Herramientas de la Educación y la Comunicación Popular, que funciona en el Centro Universitario Devoto (CUD) dependiente del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), SEUBE-FFyL.

Por esa misma razón, el enfoque de indagación que elegí, no solo me sigue resultando noble todavía hoy, a la hora de construir un relato sobre el propio proceso de investigación; sino que fue fértil en aquel momento, que ingresaba como tallerista, coordinadora de actividades educativas y culturales, y como investigadora en formación. Me resulta fértil por ser una perspectiva que reconoce en la palabra y en la trama narrativa, no solo posibilidad de leer procesos identitarios, de comprender mundos singulares y sociales; sino también por ser un enfoque que le otorga reconocimiento a lo que la palabra dice, genera, interpela, interviene, forma.

Insisto en este rol para este capítulo, para dar cuenta de una figura que pretende intervenir significativamente en el campo que estudia; que busca, que indaga e interviene con ciertos anteojos. Y, por otro lado, para aportar ejes de discusión sobre el qué, el cómo y el porqué de la investigación pedagógica. En definitiva, para repensar y disputar el sentido de la investigación en el campo educativo.

Confiar en la palabra y la narración como forma de indagación de la realidad, pero también como posibilidad de presentar los resultados, fue la apuesta del trabajo que realicé. El modo de presentar el análisis de los problemas estudiados, de hacer hincapié y dar especial relevancia a las formas de escritura, también encuentra sustento en lo que Geertz sostiene en relación a los antropólogos y la etnografía: “la crítica de la escritura etnográfica debería nutrirse de idéntico compromiso con la escritura misma y no de preconcepciones sobre lo que debe parecer para que se la califique de ciencia” (1989: 16). La escritura también forma parte y sostiene una praxis de investigación. En tanto se incluye en la reflexión sobre el modo de hacer, pensar y vivenciar la investigación educativa, se inscribe en la preocupación por reconstruir el lenguaje de la pedagogía (Giroux,

1990), que supone siempre la disputa por sus formas de escritura. Según Connelly y Clandinin, tanto el lenguaje como los criterios para dirigir la investigación narrativa están poco desarrollados dentro de la comunidad de investigadores; por tanto: “cada investigador debe buscar y defender los criterios que mejor se apliquen a su trabajo” (2008: 32).

En ese sentido, las historias que presenté en la parte que denominé *Relatos*,⁴ tienen un tono impreciso, amplio y flexible. No buscaban catalogarse en ningún género que la escritura luego no pudiera sostener. Intenté, sobre todo, que las historias cobraran un tono amigable para lectores interesados en la temática, no solo de la comunidad académica. En tanto pretensión de tornarse disponibles, puede leerse como una estrategia de comunicación pedagógica. Mi interés fue que haya algo de ese mundo formativo, colectivo y solidario que muchas veces sucede en la cárcel como forma de supervivencia, que pueda leerse y comprenderse; que despierte curiosidad y logre visibilizarse. Y para eso, decidí en los relatos no utilizar una escritura atada a un género académico muchas veces incomprensible, que busca ser autorizado por autores. Fue mi deseo que las historias fueran juzgadas no tanto por la forma o el acierto en la redacción, sino por su posibilidad de comprender, imaginar y acceder a los mundos narrados, por el modo de conectarse con las personas, por lo que las historias traen, movilizan, dicen, denuncian, cuentan, relatan, arman y permiten desarmar acerca de ellas mismas, de las personas-personajes que son sus protagonistas y de sus mundos de formación.

La pretensión, entonces, de presentar de ese modo las historias fue que logren mover imágenes estáticas o trastocar discursos estigmatizantes donde anidan sentidos, para dar

4 La tesis se dividió en tres partes: experiencias, relatos, territorios.

lugar a una nueva producción de escritura, escucha, análisis e intervención en el campo de la educación en contextos de encierro y, de algún modo, como apuesta político-epistemológica en el campo de la investigación académica en su conjunto. Luego, sosteniendo la intención de disputar las formas canónicas de escritura a partir de un enfoque situado en la experiencia a lo largo de toda la tesis, los autores, las autoras, los referentes temáticos me ayudaron a poner palabras y abrir caminos expresivos sobre lo que pretendí narrar sobre la cárcel, sus efectos, sus espacios de formación que intentan mitigar tales efectos despersonalizantes, infantilizadores, degradantes. Por eso, agradecí la devolución de los dictámenes que juzgué en sintonía y comprensión de propósito; pero, sobre todo, porque resultaron para mí, otra de las instancias formativas en este camino de investigación que emprendí:

La tesis sigue en su estructura los cánones del tipo de abordaje y perspectiva que define una investigación de corte narrativo. Por lo cual, si pretendemos encontrar una estructura y dinámica clásica centrada en marco teórico, marco metodológico, conclusiones, triangulación y saturación de datos, encontraríamos un grado de incoherencia tal que no nos permitiría poner en diálogo consistente la perspectiva ontológica de la investigación narrativa. (Porta, dictamen 2017)

Los casos seleccionados son muy interesantes, pero se enriquecen más aún con el tratamiento que le da la doctoranda en tanto humaniza lo que los medios y los discursos del sentido común cosifican: el delito, la delincuencia, la violencia dentro y fuera de las instituciones penitenciarias, etcétera. Una cuestión interesante para resaltar es que la doctoranda hace “hablar” a los autores

que utiliza. Esto es, cada autor aporta en el sentido de la tesis, pero no solo es mencionado porque es un referente conceptual, sino que es aprovechado al máximo su aporte. (Levy, dictamen 2017)

Desde ese punto de vista realiza un aporte clave que consiste en la producción dialógica de cinco historias de vida desplegadas a través de una trama compleja de escenas que permiten valorar el estatuto de la educación en la reelaboración de procesos subjetivos a contrapelo de los perfiles, estigmas y estereotipos atribuidos a las personas privadas de libertad. Al respecto, la tesis aporta una actualización crucial sobre los modos en que la academia organiza y estabiliza sus propias narrativas como parte de la perpetuación o de la transformación de los mecanismos de exclusión, represión y proscrición política. (Delfino, dictamen 2017)

Amar la trama

Mis primeras aproximaciones al mundo de la educación en la cárcel fueron de la mano de Valeria Frejtman. La primera vez que entré a una cárcel fue en Ezeiza, Complejo Penitenciario Federal I de varones, un 3 de mayo del 2010. Entré por un crédito de investigación de la carrera de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA, que coordinaban Daniel Suárez y Valeria Frejtman. Ese día participamos de un acto celebratorio por la inauguración de un aula del programa *La experiencia cuenta*.⁵ Esa fue una escena fundan-

5 La experiencia cuenta es un programa dependiente de la Dirección Nacional de Políticas para Adultos Mayores (DINAPAM) del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Consiste en la trans-

te en mi vida. Pero recién dos años después comprendí de qué se trataba, cuando me propusieron ser la coordinadora pedagógica de ese mismo programa en la cárcel de Devoto. La llave para abrir ese mundo, la persona que marcaba el pulso, era Valeria, referente de educación en cárceles en Argentina.

Valeria era la que sabía, la que habilitaba, la que coordinaba, la que proponía, la que daba marco, la que soltaba, la que confiaba, la que marcaba el camino, y la que acompaña, todavía hoy, el “camino hacia mí” (Josso, 2014). Ella me enseñó lo que hoy para mí sigue siendo un encuadre del trabajo en territorio: para intervenir en la cárcel primero tenés que conocerla.

Conocerla –como ella dice–, haciendo referencia a Jesús Valverde Molina,⁶ implica “ponerse las zapatillas para patear la cárcel” (1991). Patear puede ser caminarla; y por qué no recorrerla; entender un poco su estructura organizativa, tener presente su olor, comprender quienes circulan por los pasillos, cómo circulan y por qué. Pero cuando busco “patear” en el diccionario aparece que es “pisar fuerte en señal de enfado y disgusto, manifestar impotencia, dolor, golpeando el suelo con los pies”. Es cierto, es difícil atravesar los pasillos de la cárcel sin patear, sin esas silenciosas sensaciones encontradas, de contradicción, de injusticia, de indignación, pero también de alegría por la tarea que se intenta; sencillamente se intenta.

Pero no es la cárcel en sí misma el lugar que me interesó recorrer. Me interesaron las historias y personas que la habitan. Las que se responsabilizan, las que se acostumbran, las que tienen frío, las que ya son “viejas”, las que extrañan, las que no tienen visitas, las que están alojadas muy lejos de sus familias, las que tienen que soportar cómo requisan

misión de oficios y saberes de adultos mayores hacia los jóvenes y personas de mediana edad.

6 Profesor Emérito de la Universidad Complutense de Madrid, España.

a sus familiares de maneras horribles, las que se tienden una mano, las que se matan, las que sobreviven, las que, en algún momento, salen.

Mantuve la convicción y logré trabajar allí antes de investigar ese campo. Quería preparar el terreno, quería estar con las personas, conocerlas en sus posibilidades y en ese lugar que habitan transitoriamente; armar talleres que movilicen pensamientos, sumergirme en lo que el arte hace con las personas y lo que las personas hacen con el arte.

Así fue como empecé a trabajar en el Proyecto Abrir Puertas.⁷ En un principio yo era facilitadora de un taller de Narrativa y Expresión junto con otra compañera en el Pabellón Noveno, de adultos mayores. Ese fue uno de mis mayores espacios de aprendizaje: sobre la cárcel, sobre el Penal de Devoto en particular, sobre los adultos mayores, sobre la literatura, sobre la lectura y la escritura, sobre el sistema, sobre lo humano, sobre la vida.

Como tallerista y luego como coordinadora pedagógica de Abrir Puertas realizamos múltiples actividades: entrábamos catorce talleristas de afuera a dar artes plásticas, narrativa, apoyo escolar, promoción de la lectura, movimiento vital expresivo, música, yoga, armado de instrumentos musicales, cocina. Llevamos espectáculos de afuera: teatro, bandas de música, espectáculos para la visita. Realizamos kermeses de lecturas organizadas desde el Noveno para otros pabellones, la revista *Como Sardina en Lata* con cuatro ediciones, un paseo escultórico en el patio compartido del módulo III, murales en las paredes del pabellón.

También fui coordinadora de *La experiencia cuenta*: el programa consistía en que tres adultos mayores del Noveno se formen como talleristas y se acerquen a compartir talleres

7 Este proyecto, coordinado por Valeria Frejtman, se reconstruye como Territorio pedagógico en el (contra el y a pesar del) encierro, Capítulo 4 de mi tesis doctoral.

de oficios al módulo de los “primarios” (en referencia a quienes ingresan por primera vez a una cárcel). Eso contribuyó a ampliar mi conocimiento sobre las formas de organización en la cárcel, los modos de circulación, las posibilidades de interacción intermódulos, aquello que se puede lograr en la potencia de la discrecionalidad, que finalmente es lo que logra sostener la lógica de la cárcel.

Coordinar esas actividades en un penal, significaba un enorme trabajo de gestión. Una gestión que empieza muy arriba con los directores del penal. Y una serie infinita de microgestiones, negociaciones cotidianas que hacen posible el trabajo allí: coordinar con los jefes de Módulos y Educación los horarios, evitar la superposición de nuestras actividades con otras, armar los listados para ingresar personas y materiales, gestionar traslados de los adultos mayores al otro pabellón, organizar eventos y jornadas para visibilizar las actividades, y muchas otras tareas que suponen tener en claro y encontrar atajos para sortear los emergentes de una lógica y un funcionamiento institucional altamente particular. De estas experiencias, que se constituyeron como un pasaje para integrarme al *Programa de Extensión en cárceles*,⁸ fueron emergiendo inquietudes y preguntas que hoy se constituyen como reflexiones críticas, como sistematizaciones y conceptualizaciones. En esa tarea, fue apareciendo, por ejemplo, la discrecionalidad como lógica que regula ese espacio tan excesivamente normado y que, sin embargo, deja lugar al acontecimiento. Comprender que lo discrecional y lo aleatorio pueden regular el poder de posibilidad en la cárcel fue una de las claves de la gestión. Buscar entonces dónde está jugando, en cada historia, en cada singularidad, ese punto de fuga que es donde interviene lo

8 Programa de Extensión en Cárceles (PEC), dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

aleatorio y lo discrecional y que permite la posibilidad fue uno de los propósitos. Así, donde se cruzan marcos institucionales, discrecionalidades, eventos azarosos, también se construyen y emergen las estrategias de supervivencia individual y colectiva, las “astucias de la vida cotidiana” (De Certeau, 2007) las “tretas del débil” (Ludmer, 1984), las resistencias para sobrevivir al encierro.

En las cinco historias que conformaron mi tesis, anida un acontecimiento que dio pie a la transformación, un acontecimiento que ellos pueden identificar, relatar, que forma parte de su experiencia del encierro. Lo normativo muchas veces se vuelve arbitrariedad, se vuelve ficción y por eso puede generar la posibilidad. Se puede crear la escena si se sabe cómo. Las cinco personas cuyas historias fundamentan mi tesis, son un claro ejemplo. De ellos y ellas aprendí las tácticas y astucias para resignificar un espacio que no nos queda cómodo, para crear escenarios más habitables, solidarios, plurales y colectivos. De ese modo intenté experimentar mi proceso de investigación.

El infierno está encantador. Notas sobre investigación y encierro

Comencé mi trabajo doctoral argumentando que la tesis es una pregunta o un conjunto de interrogantes a los que me aproximo y me asomo siguiendo la recomendación de Zygmunt Bauman, quien define al Holocausto como una ventana. Y sobre eso sugiere:

Al mirar por esa ventana se vislumbran cosas que suelen ser invisibles, cosas de la mayor importancia, no solo para los autores, las víctimas y los testigos del crimen, sino para todos los que estamos vivos hoy y esperamos estarlo mañana. Lo que vi por esa ventana no

me gustó nada en absoluto. Sin embargo, cuanto más deprimente era la visión más convencido me sentía de que si nos negábamos a asomarnos todos estaríamos en peligro. (1997: 10)

En la cárcel hay tortura, sufrimiento y dolor; hay violencia, sanciones arbitrarias, malas condiciones sanitarias y de alimentación, restricciones al derecho a la salud, al trabajo, la educación y otras graves violaciones a los derechos humanos. La cárcel es un lugar donde se cometen día a día las mayores atrocidades. Segato advierte que:

Nada hay en el mundo carcelario, con los errores y excesos de todos sus actores que no haga parte del mundo de aquí afuera. Pero lo que es tendencia difusa de este lado de la sociedad, del otro lado del muro prisional se encuentra en estado condensado, cristalizado y compacto, fácilmente objetivable. (2003: 2)

La autora habla del fracaso reconocido de la cárcel en la “pacificación” de las personas privadas de su libertad ambulatoria. En el mismo sentido, Claudia Cesaroni afirma “se trata de analizar una institución que no deja de fracasar y a pesar de ello sigue creciendo, ofreciéndose una y otra vez como solución frente a diversos tipos de conflictos” (2009: 8). Lea y Young, lo dicen con implacable ironía:

La experiencia en la cárcel es producir personas que no pueden reintegrarse y que dan lástima, o delincuentes endurecidos. Cualquier hospital que hiciera que las personas se enfermaran más que antes, donde cada visita de un paciente hiciera que la siguiente visita fuera más probable, hubiera sido cerrado hace años. (2001: 265)

Si bien en total acuerdo con estas afirmaciones, y con tantas otras producciones teóricas que analizan, historizan y abordan diferentes problemáticas referidas a la institución carcelaria (Cesaroni, 2009, 2010; Daroqui, 2000, 2006; Foucault, 1984, 1994, 1999, 2008, 2014; Goffman, 2009; Gutiérrez, 2010, 2012, 2013, Valverde Molina, 1991, Segato, 2003, 2015; Zaffaroni, 1991, 2015), había algo más que permanecía latente y me inquietaba a la hora de definir qué indagar, qué contar, qué relatar, sobre qué temas o problemas que atraviesan el encierro, se podía todavía construir y aportar conocimiento. Elegí mirar la cárcel desde la experiencia de formación. En principio por mi profesión, mi ojo y mi suelo de educadora y pedagoga.

Pero también –sobre todo– porque había algo más. Algo que aprendí de la experiencia y se me manifestó desde el primer momento en que “abrí esa ventana” y entré a la cárcel como tallerista. Algo que veía en los gestos de agradecimiento de las personas con las que me encontraba adentro; en su modo de vincularse conmigo y con los otros educadores, en lo que sucedía cuando entraban en contacto con una expresión artística; en lo que les ocurría a algunos de ellos, en lo que ocurría entre ellos, entre nosotros, en lo que ocurría en el espacio, con y más allá de ellos. Es por eso que esta investigación empezó a tomar estos caminos, sencillamente los caminos que conocí, que transité y descubrí en ese “estar allí” (Geertz, 1997).

En los años que fui tallerista, fui comprendiendo las muchas personas que puede haber en una sola. Entonces, a la hora de investigar, se me presentó la intención de “descapar la cebolla”, indagar qué sucede, qué les sucede a las personas que habitan la cárcel, a cada persona privada de su libertad; primero comprender algo de su mundo, luego, a la hora de investigar, tuve la intención de reproducir el “lado B” de cada una de ellas.

En la cárcel hay tortura, violencia, delito y dolor. Pero también circulan personas y relatos que hablan de otra cosa. Por eso, este trabajo intentó reflejar también los gestos solidarios, los mates compartidos, las manifestaciones de cuidado, los actos poéticos, la escritura, los libros y revistas publicados, las bibliotecas creadas; las luchas colectivas, las redes afectivas y políticas, las batallas logradas, las pérdidas, los espacios recuperados, la resistencia, los territorios pedagógicos en los lugares más inhóspitos, las conquistas personales y colectivas, las “segundas vueltas”. De aquellas personas que son padres, hija, madre, escritores, poetas, sociólogos, militantes, ajedrecistas, lectores, deportistas, cocineros, estudiantes, y además de todo eso, están o estuvieron presos.

Desde esa preocupación que toca mi experiencia como tallerista, docente y coordinadora de actividades en cárceles, fui extendiendo mi experiencia también en la praxis de investigación: las lecturas, reflexiones y las discusiones mantenidas en el proyecto UBACyT,⁹ el Programa de Extensión en Cárceles y los distintos colectivos y equipos docentes de los que formo parte. La tesis buscó ser una contribución al estudio del campo pedagógico desde el enfoque (auto)biográfico y narrativo, reivindicando la importancia de estudiar la experiencia singular, interrogar y comprender determinados procesos y espacios de formación en contextos de encierro. En esa misma línea, el aporte que pretendo realizar en este capítulo, supone interrogar el mundo de la investigación pedagógica desde una dimensión personal para contribuir a la problematización del campo en cuestión.

En una tesis con perspectiva narrativa, que contempla las vivencias, las aventuras, los desafíos, los deseos y los tiempos personales; que busca poner en movimiento saberes,

9 Proyecto UBACyT 2014-2017 “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación”, dirigido por el Dr. Daniel H. Suárez.

inquietudes, interrogantes; es ineludible instalar una dimensión personal, que implique una problematización sobre el modo de abordar el tema a estudiar, una reflexión crítica e informada de las perspectivas que reúne. En ese sentido, resulta relevante situar un posicionamiento, pero también mostrar un recorrido. Un “hasta aquí” que incluye diversas llegadas: ser educadora, elegir intervenir en contextos de encierro, ser investigadora, estudiar la cárcel, abordar la investigación con un enfoque biográfico-narrativo, escribir la tesis, defenderla, doctorarme y hoy poder relatar ese proceso.

Atravesando los muros de la cárcel y de la Universidad: la experiencia de investigar como trabajo colectivo

La idea de plantearla como “una pregunta” permite sospechar y luego confirmar que la doctoranda transitó el proceso de investigación como una experiencia dinámica, contradictoria y en permanente construcción.

Además, la rigurosidad de la tesis demuestra que la doctoranda ha realizado un trabajo de campo sostenido y profundo en diálogo permanente con el marco conceptual y el enfoque metodológico adoptado en el contexto de un equipo de trabajo –no solo el de investigación que comparte con el Director, sino también en el de extensión (SEUBE-FFyL) que dirige su Codirector-. Esto último les da mayor relevancia a los resultados de la tesis en tanto pudo dar cuenta de la construcción de conocimiento compartido, cuestión que no es muy frecuente de encontrar en este tipo de producciones.

(Levy, dictamen 2017)

Dediqué un capítulo de la tesis al relato de mi camino de investigación y docencia en la cárcel. Tomé esta decisión porque mi trabajo se basó en la reconstrucción de cinco

historias de formación en contextos de encierro, que se trabajó a partir de diversos intercambios narrativos y una edición colectiva; por tanto, asumí que era justo poner a consideración mi propia historia de formación. Lo que cárcel, la formación y la investigación hicieron en mí.

La cárcel se vuelve en mi vida espacio de militancia, de intervención, de reflexión, de sorpresa, de indignación, de presencia creadora, de aprendizajes, de angustias, de obsesiones, de incertidumbres, de contradicciones, de acompañamientos, de encuentros con otros, de indagación. La cárcel me formó y transformó, la perspectiva del arte y la educación en la cárcel me interpeló; y así, yo insisto en acompañar procesos a través de los cuales las personas que transitan ese mundo logran trascenderlo, formarse, resistir, pensarse, escribirse, conectarse con el placer, consigo mismos, reconfigurarse, intervenir el espacio que habitan transitoriamente, personalizarse, subjetivarse.

En esa misma línea, entonces, intenté trazar mi recorrido de investigación: indagar y comprender no solo los procesos socioeducativos que ocurrían en las personas detenidas, sino pensar cómo la experiencia de investigar constituyó para mí una experiencia de formación. Cómo formar(me), escribir(me), encontrar estrategias para resistir los embates del dogmatismo y la ortodoxia de un modo de investigar que se muestra muchas veces ajeno a los tiempos y procesos personales, que se reconoce rígido, solitario, individual, incapaz de mirarse críticamente, de proponer movimientos, de dejarse trastocar por sus protagonistas.

En esta primera etapa del rol de investigadora, la investigación logró apasionarme, conmoverme e incomodarme. Por ello puse a jugar mis propias astucias, que en este trabajo intento desentramar como pistas, intentando condensar una reflexión que sirva de plataforma para abrir caminos a otros modos de experimentar la investigación en la academia.

En esa línea, el pasaje del dictamen que oficia de epígrafe de este apartado, deja ver uno de los rasgos que me resultan más valiosos como reconocimiento y modo de andar en el camino de la investigación: el carácter colectivo del trabajo de investigación como decisión político-epistemológica.

El encuadre de enunciación que utilicé para disputar las formas de escritura canónica fue la primera persona del singular a lo largo de toda la tesis, como evidencia de que en el modo de presentación se expresa la subjetividad de la investigadora como posicionamiento epistemo-político. La primera persona indica un modo singular, único y situado de organizar, conocer y aprender de la experiencia, que, sin embargo, siempre es compartida y, por tanto, colectiva. En esa primera persona están todas las otras voces que me constituyen. El relato personal es siempre un relato colectivo que implica la propia narración de la experiencia de investigar en tanto constituye para el investigador una instancia formativa.

Sin embargo, como investigación narrativa y (auto)biográfica, el cruce entre la voz de los protagonistas de los relatos y la propia voz, fue un recurso ineludible, también para posicionar a los sujetos como intérpretes de sus propias prácticas y activos productores de conocimiento. En palabras de Contreras y Pérez de Lara se trata de “un pensar pedagógico constantemente situado en el corazón y al nivel de la experiencia” (2013: 16). Por eso, resulta fundamental el modo en que las personas se involucraron con la investigación y el protagonismo que tuvieron en la tesis.

El propósito de este tipo de indagaciones y su consecuente forma de presentación, es invitar a una conversación vivificante, profunda y plausible de ser comunicable, leída y comprendida por cualquier lector o lectora interesada en la temática. El modo narrativo, tal como afirma Bruner (1986), se fundamenta en cómo logramos darle forma y significado a la experiencia. El significado que cada persona

le otorgó, en este caso, a su experiencia de formación en el encierro, fue puesto en diálogo con el contexto, con otros textos, con distintas producciones teóricas y con mi propia experiencia, para mostrar aquello que los relatos ofrecen en términos de la comprensión del problema que estudio; pero también para poder reconstruir y reescribirlos en una nueva versión de sí mismos.

Desde esa perspectiva, en esta nueva versión de las narrativas que construí a partir de los relatos de experiencia, tienen tanta relevancia las marcas subjetivas como la “vista panorámica” del contexto social, político e institucional más amplio (Waller y Simmons, 2009: 70). La producción de una narrativa como resultado de esta investigación buscó profundizar aquello que se estudiaba para alcanzar una mayor reflexión; “la gran narrativa es una invitación a encontrar problemas, no una lección acerca de cómo resolverlos” (Bruner, 2003: 38).

En esta tesis, en la que se habló de vidas, de caminos, de memorias, de registros, de aperturas, de posibilidad, los y las colaboradoras hicieron uso del arte de escribir(se), de hablar(se) y de interpretar(se). Por tanto, mi presencia en esta tesis también tuvo ese tono, asumiendo mi papel durante el proceso de investigación, introduciendo mi voz de autora implicada y comprometida. Fui yo la que mantuve una clave de escucha sensible, atenta y específica y fui yo la que relaté, la que recorrí, dudé, propuse e interpreté, esperando abrir en los lectores y lectoras líneas de reflexión crítica, instalando preguntas pedagógicas desde los relatos de experiencia, sobre la formación en espacios de encierro, sobre la potencia de lo vincular, de lo colectivo y del arte “de tal manera que quien la lea pueda alimentar su posibilidad de encaminar sus propias experiencias y su propio saber pedagógico” (Contreras y Pérez de Lara, 2013: 45).

Es preciso detenerme, por último, en un punto fundamental respecto de las decisiones epistemo-políticas tomadas, que sostienen la pretensión de lo colectivo en esta investigación. En este caso, profundizaré el aspecto de la reconstrucción de los relatos. Hubo un primer momento de ida y vuelta: el intercambio y acompañamiento sostenido con cada participante provocaba simultáneos procesos interpretativos, entonces, nos encontrábamos la vez siguiente con una nueva consigna de escritura o conversación, que yo facilitaba para poder complejizar las elaboraciones conceptuales y recomponer la trama narrativa. Una vez logrado el texto (casi) final de su relato de experiencia de formación en la cárcel, el segundo momento de producción que transitamos fue la edición. Esta tarea, la realicé con Cacho y Lili,¹⁰ dos de los protagonistas de la tesis. Ambos fueron colaboradores en cuestiones de redacción, sintaxis, ortografía y construcción conceptual de las historias. Ellos tuvieron la oportunidad de leerse entre ellos, leer sus propias historias y las de los otros, y aportar desde su experiencia y saber cuestiones referidas a la situación de encierro, formas de escritura y comprensión integral de los relatos. Comparto las palabras de Ana Lucía Salgado, coordinadora del taller colectivo de edición del Programa de Extensión en Cárceles. Si bien ella se refiere a una práctica específica como es editar las revistas¹¹ y los libros que se producen en contextos

10 Cacho y Lili son los autores y protagonistas de dos de los cinco relatos que la tesis reconstruye. Cacho se recibió de sociólogo en el Centro Universitario Devoto. Y Lili se formó como poeta en la Unidad 31 de Ezeiza, en el marco de y acompañada por YoNoFui, asociación civil y cultural que trabaja con mujeres privadas de su libertad. Tiene tres libros publicados, escribe en la Revista *YoSoy* y es parte del colectivo editorial Tinta Revuelta. Sus historias pueden leerse en la tesis que este capítulo se ocupa de relatar.

11 En el marco del Taller Colectivo de Edición (TCE) del Programa de Extensión en Cárceles (PEC), se editan dos revistas: *La Resistencia* en el penal de Devoto, y *Los Monstruos Tienen Miedo* en el Penal de Ezeiza.

de encierro, mis ideas y fundamentos sobre el trabajo de investigación que realicé en este contexto, encuentran sustento y apoyatura en sus palabras:

Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel es centrar como nunca la atención en la voz que se edita, es abrirle espacio y sostenerlo desde el simple privilegio de quienes podemos hacerlo. No es dar voz, no es un acto asimétrico de caridad. Es hacer silencio, para que el otro pueda hablar; es sostener una escucha real y metafórica. (2016: 100)

A mi entender, el trabajo de edición colectiva que realicé en el marco de mi trabajo de investigación constituye un rasgo tan novedoso como necesario para la construcción del campo de la investigación narrativa y (auto)biográfica, y para contribuir a una indagación que busca producir conocimiento colectivo y emancipatorio, que intenta despegarse de formas canónicas que refuerzan la desigualdad social. Esto no resuelve, pero al menos problematiza, algunas de las incomodidades que fueron surgiendo del trabajo de investigación y fueron plasmadas en la tesis: ¿Qué hago con esas historias de vida que “me prestan”? ¿A quién beneficia la investigación? ¿Quién es legitimado social y profesionalmente con mi indagación? ¿A quién se cita? ¿Quién investiga y quién es investigado? Coincido con Arnaus cuando señala:

... tomar conciencia del peligro de que, a través de mi trabajo, pueda mantener o reproducir la jerarquización teoría-práctica. Mantener o reproducir la diferencia entre quienes analizan la práctica y quienes la practican y en consecuencia legitimar la dependencia intelectual (y por tanto la división social del trabajo) de unas personas sobre otras. (2008: 73)

En ese mismo sentido, cabe resaltar lo valioso que fue para mí ese trabajo de investigación donde las voces emergen, se cruzan y se legitiman unas a otras. Tanto como el trabajo que implicó la conversación y edición colectiva, donde las historias crecieron con los comentarios y aportes de los otros protagonistas, evidencia de que en la experiencia hay un saber y de que en ese saber se funda su capacidad para relatarlas. No caben dudas: ellos y ellas son los mejores narradores de sus historias. Y al narrarlas, se adueñan de ellas y logran re escribirlas.

Acariciando lo áspero

La escena de defensa de la tesis se construyó con dos juradas en persona y uno por videollamada. También estaban los dos directores y, sentado en la primera fila entre Silvia Delfino y Esther Levy –dos de las juradas–, estaba Cacho. Detrás de mí, la presentación en PowerPoint clásica de las defensas, pero con la particularidad de ser no solo un apoyo de la oralidad, sino una ilustración de la prolífica producción artístico-estética-política en contextos de encierro. Se condensaban allí conceptos con fotografía estenopeica realizada en el Penal de Ezeiza, con murales del Noveno, con imágenes de *Sardinas* y de *La Resistencia*,¹² con cuadros de Waikiki, otro de los protagonistas de la tesis.

Cierro la puerta catorce y dos minutos. Seguía entrando público. Empiezo. Veo el paisaje desde un lugar rarísimo, incómodo, que no me representa. Me ubico y declaro: “voy

12 *Como Sardina en Lata*, revista producida en el marco del proyecto Abrir Puertas. *La Resistencia*, revista producida en el taller colectivo de edición, Programa de Extensión en Cárceles. Las producciones de fotografía estenopeica producidas por la Asociación civil y cultural YoNoFui, que trabaja con mujeres privadas de su libertad.

a entrar en personaje tesista”. Y así fue, era cuestión de “ponerse los anteojos”.

El personaje representó lo que para mí es una tesista. La idea de alguien que se pregunta, que conversa, que le pide a los autores que la ayuden a poner palabras, que construye con otros/as que le interesa ser leída por más que un jurado, que considera a su temática tan fundamental como invisible, que pondera por sobre todo, haber “pateado” la cárcel. Una tesista que produjo una tesis con corazón y territorio. Que el jurado dictaminó entre otras cosas como “corajuda”. Gran palabra, tamaño halago.

Terminé la exposición con un cuadro de un diálogo que recuperaba frases de mis estudiantes. Los que no pudieron estar en la tesis, pero me formaron; los que dijeron palabras e ideas que retumbaron en mi cabeza; que abrieron caminos poéticos; intelectuales; que me dejaron pensando; que escribí en mis cuadernitos, que no podía dejar de citar.

Cerré pidiéndole a Gastón Brossio, para nosotros Waikiki, estudiante de Letras que ya se encuentra en libertad y también estaba presente, que se acerque a leer un poema de su libro.¹³ Se acercó a la mesa donde estaba yo exponiendo, se sentó a mi lado, tomó el libro de la mesa (yo tenía allí algunas de las producciones de la cárcel), y eligió una poesía al azar. El azar para Waiki viene siendo una fortuna. Yo lo escuché pensativa, emocionada, sentada a su lado. Él era el protagonista de aquel momento. De repente, en una defensa de doctorado, alguien se acercaba y leía una poesía. De repente, la palabra poética se posaba en la academia. De repente, se unían mundos que parecían estar separados, se sentaban en la mesa la universidad y la poesía, las letras y la educación, la academia y la emoción. De repente,

13 El poema se llama “Encuesta”

estaba ante la presencia de hechos, redes y puentes.¹⁴ Estaba en el centro de un territorio pedagógico que en un lugar aparentemente rígido se metamorfosea, se reconstruye, le “encuentra la vuelta”. Combina gestos solidarios, comprometidos, horizontales; hace emerger y permite visibilizar sujetos, voces; pone en el centro los bordes; habilita la utopía y la enmarca. De repente, yo estaba tocando y trastocando lo rígido, acariciando lo áspero.

De repente, mi tesis tomaba forma en esa escena. Otra forma o la misma. La defensa era la continuidad de algo que empezó hace un tiempo. Los jurados no eran seres estáticos con ansias de cosificar, rigidizar e impugnar. Por el contrario, ellos, en un marco de colaboración, se animaban a confiar, a interrumpir lo dogmático, a resignificar el espacio. Ellos conocían el terreno y lo usaron a favor de aquel acontecimiento. Pusieron a la luz su saber, su sentir y su pensar. Hablaron de emoción, de agradecimiento, de diálogo, de humanizar lo que se cosifica, de la empatía, de transformar mecanismos de exclusión, de lucha, de reflexión, de responsabilidad, de la palabra y la escucha, de la constelación de sensaciones, del trazo narrativo, de las palabras de la abuela, del encuentro.

Aquel era un encuentro fortuito, donde parecían desarmarse mandatos, fusionarse saberes, romperse modelos. Donde todas las personas que allí estaban entraban en acción.

Aquella fue una construcción colectiva que despertó en mí reflexión y acción. Como cierre del cierre hablaron también los directores. Hermosas palabras de orgullo, de puntos de articulación, de formas de acompañar la tarea y trabajar.

14 Hechos, redes y puentes, fueron elaboraciones conceptuales sobre la formación en contextos de encierro, plasmadas y desplegadas en la tesis doctoral. Territorios pedagógicos en el (contra el y a pesar del) encierro, es una elaboración conceptual desplegada en la tesis, que remite a los emplazamientos de formación en cárceles donde se alojan las experiencias de formación que reconstruí. WK PVC (2015). 79. El ladrón que escribe poesía. Temperley. Tren en Movimiento..

Y cerré yo contando un “sueño profético” de la tarde anterior en el que había una “ganadora de los dictámenes” y era yo. Y había un premio: “zafar de la defensa”. Sin embargo, la enfrenté, poniendo a jugar las astucias, buscando atajos, como me enseñaron Waiki, Lidia, Lili, José y Cacho.¹⁵ Y hoy puedo construir este relato.

A los dos días fui a la facultad, subí a la Secretaría de Extensión de la Facultad de Filosofía y Letras, y alguien me contó que Waiki cuando volvió de presenciar y leer su poesía en mi defensa dijo: “prometo que me voy a doctorar”. Eso para mí, es ser *la ganadora de los dictámenes*, resuelve todo lo antedicho, y como decía mi abuela, “me hace pasar”.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. En Sverdllick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Noveduc.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Arnaus, R. (2008). Voces que cuentan y voces que interpretan: Reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Bauman, Z. (1997). *Modernidad y Holocausto*. Madrid, Sequitur.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- . (2002). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires? Le récit au fondement de la culture et de l'identité individuelle*. Paris, Retz.

15 Sus historias de formación fueron reconstruidas en mi tesis doctoral.

- . (2003). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- . (2012). *La educación puerta de la cultura*. Madrid, Machado Libros.
- Cesaroni, C. (2009). *El dolor como política de tratamiento. El caso de los jóvenes adultos presos en cárceles federales*. Buenos Aires, Fabián Di Plácido.
- Brossio, Gastón (2015). *79, El ladrón que escribe poesía*. Buenos Aires: Tren en Movimiento.
- . (2010). *La vida como castigo: los casos de adolescentes condenados a prisión perpetua en Argentina*. Buenos Aires, Norma.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid, Morata.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Jossey-Bass.
- . (2008). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. (1995). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Laertes.
- Daroqui, A. (2000). La cárcel en la Universidad. El discurso penitenciario en la normativa interinstitucional. En Nari, M. y Fabre, A. (comps.), *Voces de mujeres encarceladas*. Buenos Aires, Catálogos.
- Daroqui, A., Fridman, D., Maggio, N., Mouzo, K., Rangugni, V., Anguillesi, C., Cesaroni, C. (2006). *Voces del encierro. Mujeres y jóvenes encarcelados en la Argentina. Una investigación socio-jurídica*. Buenos Aires: Omar Favale.
- De Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano*. México, Universidad Iberoamericana.
- De Souza, E. C. (2010). Modos de narración y discursos de la memoria: biografización, experiencias y formación. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO.
- . (2015). Investigación narrativa y trayectorias (auto)biográficas: el lugar de la memoria y la memoria del lugar. En Murillo Arangano, G. J. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, núm 4. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO - Universidad de Antioquia.

Delfino, S. (2017). *Dictamen de tesis de doctorado: "Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica"*. Tesista: Cynthia Bustelo. Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO.

———. (2015). El relato de sí como hecho antropológico. En Murillo Arangano, G. J. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, núm. 4. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO - Universidad de Antioquia.

Foucault, M. (1984). *Dits et écrits IV*. Paris, Gallimard.

———. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, La Piqueta.

———. (1999). Espacios otros. En *Revista Versión. Estudios de comunicación y política*, núm. 9, pp. 15-26. En línea: <http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=1932&archivo=7-132-1932qmd.pdf&titulo=Espacios%20otros> (consulta: 08-11-2016).

———. (2008 [1975]). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

———. (2014). *El poder, una bestia magnífica. Sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Frejtman, V. (2008). Entre la cárcel y la escuela: elementos para pensar. En *Novedades educativas*, núm. 209.

Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro. Aproximaciones a un campo de tensión*, mod. 1. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

García Bores Espí, J. M. (2003). *El impacto de lo carcelario*. En línea: <<http://www.ub.edu/penal/libro/garcia-bores.rtf>> (consulta: 08-11-2016).

Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Buenos Aires, Paidós.

———. (1997). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

- Goffman, E. (2009). *Internados: ensayos sobre la situación situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Gutiérrez, M. (2012). Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir. En Gutiérrez, M. (comp.), *Lápices y rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de Encierro*. Buenos Aires, Del Puerto
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Lea, J. y Young, J. (2001). *¿Qué hacer con la ley y el orden?* Buenos Aires, Del Puerto.
- Levy, E (2017). *Dictamen de tesis de doctorado: "Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica"*. Tesista: Cynthia Bustelo. Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Ludmer, J. (1984). Tretas del débil". En Eliana Ortega, E. y Patricia González, P. (eds. itoras), *La sartén por el mango*, Puerto RicoSan Juan,; El Ediciones Huracán.
- Parchuch, J. P. (2015). La Universidad en la cárcel: teorías, debates, acciones. En *Redes de Extensión*, núm. 1, pp. 18-36.
- . (2014). Dar Margen: teoría literaria, crítica e instituciones. En *El taco en la Brea*, núm. 1. Santa Fe, Universidad Nacional de Litoral.
- Passeggi, M. (2010). Escrituras de sí: presión institucional y seducción autobiográfica. En *Memoria docente, investigación y formación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO.
- Pineau, G. (2010). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. En Novoa, A. y Finger, M. (org.), *O método (auto)biográfico e a formação*. Sao Paulo, Paulus.
- Porta, L. (2017). *Dictamen de tesis de doctorado: "Experiencias de formación en contextos de encierro: un abordaje pedagógico desde la perspectiva narrativa y (auto) biográfica"*. Tesista: Cynthia Bustelo. Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Rockwell, E. (1986). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En Rockwell, E. y Mercado, R., *La escuela, lugar de trabajo docente: descripciones y debates*, pp. 10-13. México, Departamento de investigaciones Educativas, Cinvestav.
- . (1988). Reflexiones sobre el proceso etnográfico. En Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (coords.), *La práctica docente y sus contextos institucional y social* – Informe Final. México, DIE.

- . (1991). La dinámica cultural en la escuela. En Gigante, E. (coord.), *Cultura y escuela: le reflexión actual en México*. México, Conacult.
- . (1994). *Las dimensiones formativas de la escolarización primaria en México*. México, DIE.
- . (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Salgado, A. L. (2016). Editar [en /desde /contra /a pesar de] la cárcel. En *Espacios de Crítica y Producción*, núm. 52, pp. 91-102.
- Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, CLACSO.
- Santos de Sousa, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, CLACSO.
- Scarfó, F. (2008). *El derecho humano a la educación en las cárceles. Los fines de la educación básica en cárceles en la provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires, Universitaria de La Plata.
- Segato, R. (2003). *El sistema penal como pedagogía de la irresponsabilidad y el proyecto "habla preso: el derecho humano a la palabra en la cárcel"*. Departamento de Antropología, Universidad de Brasilia. En línea: <<http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/cpa/spring03/culturaypaz/segato.pdf>> (consulta: 08-11-16).
- . (2007). El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en deconstrucción. En *Nueva Sociedad*, núm. 208, pp. 142-161.
- . (2015). *La pedagogía de la crueldad*. En línea: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html>> (consulta: 24-8-16).
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, Investigación educativa y formación docente en Argentina. En *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. XIX, núm. 62.
- . (2015). Relatos de experiencia, redes pedagógicas y prácticas docentes: documentación narrativa de experiencias escolares en el nivel inicial. En Murillo Arangano, G. J. (comp.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*, núm. 4. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO - Universidad de Antioquia.

- Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada*. Madrid, Popular.
- Waller, R. y Simmons, J. (2009). Vidas a través de la lente de un ojo de buitre: Interpretando cuentos de aprendices. En Rivas Flores, J. I. y Herrera Pastor, D., *Voz y Educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona, Octaedro.
- Zaffaroni, E. (1991)., "La filosofía del sistema penitenciario contemporáneo". En *Cuadernos de la Cárcel*, Buenos Aires: La Galera.
- Zaffaroni, E. (2015). *El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo*. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo

Capítulo 13

Experiencias de formación en programas de terminalidad educativa

El caso del Plan Fines 2 (Plan de Finalización de estudios secundarios) en la provincia de Buenos Aires*

María Eugenia Míguez

Si consideramos que las leyes educativas dejan instalado un horizonte hacia el cual cada sociedad decidió avanzar, estas se convierten en un proyecto político que dinamiza el espacio de las políticas públicas (López, 2007). En este sentido diversas producciones académicas han centrado sus referencias en las rupturas y continuidades entre la reforma educativa de los años noventa y las que actualmente se encuentran vigentes (Feldfeber y Gluz, 2011). Una de las rupturas significativas que establece la Ley de Educación Nacional 26206 (LEN) respecto de la Ley Federal de Educación 24195 (LFE) es la expansión en los años de obligatoriedad en la escolaridad convirtiéndose la secundaria en un nivel obligatorio. En este escenario, desde el terreno de las políticas públicas, la educación de jóvenes y adultos comienza a cobrar mayor visibilidad y protagonismo, similar a la relevancia que tuvo a principios de los años

* El siguiente capítulo forma parte del trabajo de investigación realizado para la Tesis de Maestría en Educación titulada: "Experiencias de formación: sujetos, narrativas y territorios. Un estudio en caso: el Plan Fines 2 en la Provincia de Buenos Aires" en el marco del proyecto UBACyT 2014-2017 "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación" actualmente en curso en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Dirigido por el Dr. Daniel Suarez.

setenta con la Dirección Nacional de Educación de Adultos (DINEA) en su etapa de mayor producción política y pedagógica (Levy, 2012).

En los contextos posneoliberales² (Ceceña, 2008), caracterizados por gobiernos con tendencias de nuevo signo en la Argentina y en los países latinoamericanos, surgen políticas sociales vinculadas a hacer efectivo el derecho a la educación. Es el Estado quien ocupara un rol central en la construcción de las políticas públicas, en especial, en la promoción de políticas sociales (Arcidiácono y Zibecchi, 2017). En este marco se promulgan leyes y programas tales como, la Ley de Educación Técnico Profesional 26058 (2005), la Ley de Financiamiento Educativo 26075 (2005), LEN 26206 (2006), Conectar Igualdad (2010), por nombrar algunos. Este marco legal, junto a la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires 13688 (2007), sentaron las bases y ampararon una serie de políticas orientadas a la promoción de la asistencia escolar. En este sentido, la producción académica estuvo orientada hacia el análisis de políticas sociales y su impacto en la educación. Algunas de ellas vinculadas a la Asignación Universal por Hijo (AUH), específicamente a los sentidos sobre la inclusión escolar que se configuran a partir del diseño y apropiación de la AUH, centrados en el nivel inicial en la provincia de Buenos Aires (Gluz, Karolisnky y Rodríguez Moyano, 2013); otras vinculadas a analizar la apropiación de esta política en las instituciones del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires (Gluz y Rodríguez Moyano, 2013). Incluso desde organismos no gubernamentales se han realizado evaluaciones parciales

2 Ceceña (2008: 3) sugiere respecto al posneoliberalismo que “la incertidumbre acerca del futuro lleva a caracterizarlo más como negación de una etapa que está siendo rebasada. Si la modalidad capitalista que emana de la crisis de los años setenta, que significó una profunda transformación del modo de producir y de organizar la producción y el mercado, fue denominada por muchos estudiosos como posfordista; hoy ocurre lo mismo con el tránsito del neoliberalismo a algo diferente que, si bien ya se perfila, todavía deja un amplio margen a la imprevisión”.

sobre la implementación de esta política y sus alcances en término educativos.³ Ahora bien, si focalizamos la mirada en la producción académica vinculada a la Educación de Jóvenes y Adultos en los últimos tiempos, la misma ha centrado sus investigaciones en el Plan Fines 2, allí encontramos diversas perspectivas de análisis y focos de interés. Algunas se han focalizado en las tensiones entre el programa y otras experiencias educativas alternativas destinadas a jóvenes y adultos como los Bachilleratos Populares (Abritta, 2013); otras han focalizado en las posiciones docentes y sus condiciones laborales (Facioni, Ostrower y Rubinsztain, 2013; Finnegan y Brunetto, 2015; otras han estudiado las políticas de inclusión educativa desde el año 2003 en adelante, prestando especial atención a la relación entre educación y trabajo, en este caso, entre el Plan Argentina Trabaja y el Plan Fines 2 (Levy y Bermudez, 2012). A su vez Abritta (2015) indaga las capacidades estatales y coordinación interorganizacional en el diseño e implementación de políticas públicas con perspectiva de género: el caso de los programas *Argentina Trabaja* y *Ellas Hacen*. Todas ellas nos permiten acercarnos al entramado del Plan Fines 2 en el territorio, la política educativa, su implementación y los distintos actores que intervienen en ella. A partir de aquí advertimos la necesidad de centrarnos en un actor particular, en los destinatarios de esta política, en aquellos que buscan finalizar sus estudios en el Plan Fines 2. El objetivo será explorar, describir e interpretar si las experiencias de los estudiantes de Fines 2 han sido formativas para ellos. Consideramos que no podremos conocer si el Plan Fines 2 ha constituido una experiencia significativa, si desconocemos las voces de los principales protagonistas, es decir, de los estudiantes. De allí las preguntas,

3 cfr.: Ciclo de conferencias organizado por la Asociación Argentina de Políticas Sociales AAPS, la Red Argentina de Ingreso Ciudadano REDAIC.

¿Cómo se desarrollan y configuran las experiencias formativas de los estudiantes en el Plan Fines 2? ¿De qué manera los estudiantes narran y dotan de sentidos dichas experiencias? ¿Qué significaciones le atribuyen a la educación en ese espacio? Comenzaremos por una breve descripción del Plan Fines 2 desde el marco normativo.

El Plan de Finalización de Estudios Secundarios "Plan Fines 2"

En el marco de la obligatoriedad de la educación secundaria y teniendo en cuenta los datos arrojados por el último censo nacional (2010),⁴ el Estado toma como prioritaria la terminalidad educativa. De acuerdo con ello, se impulsa el Plan Provincial de Finalización de Estudios Obligatorios y Vuelta a la Escuela, y dentro de este Plan Provincial, el Plan Fines 2 (Finalización de Estudios Secundarios) comienza a tener mayor protagonismo. Su lanzamiento a nivel nacional se produjo en el año 2008, implementándose en la Provincia de Buenos Aires en el 2009, a través de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). En la primera etapa sus acciones estuvieron destinadas a dar

4 Según los datos censales para el año 2001 en Argentina había 767.027 personas analfabetas entre la población de 10 años y más edad. Al momento del siguiente censo, 2010, la población analfabeta se redujo en un 16% siendo 641.828 las personas que no sabían leer y escribir. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, con un total de población en el año 2010 de 15.625.084 (teniendo en cuenta los 24 partidos y el interior de la provincia de Buenos Aires) se registró una tasa de analfabetismo de 1,4%, un 0,2% menos que en el año 2001 (1,6%). En relación al nivel de enseñanza secundario aprobado en la provincia de Buenos Aires (exceptuando el interior) para la población de 20 años y más fue de 1.440.340 dentro de un total de población de 6.556.422. De acuerdo a los datos censales, entre la población de 18 años y más, no ocurrieron, entre 2001 y 2010 (censos), cambios significativos en la asistencia escolar, la cual se mantuvo en torno al 37% para la población entre 18 a 21 años, y apenas ascendió del 5% al 6% a partir de los 25 años. (Sverlick y Austral, 2013: 30).

respuesta a “personas mayores de dieciocho años que habiendo terminado de cursar como alumnos regulares el último año de la educación secundaria no obtuvieron su título por adeudar materias” (Res. 3520/10). Este programa fue conocido como FINES-COA o adeuda materias. En el año 2010, en el ámbito de la Provincia de Buenos Aires, a través de la Resolución 3520/10 se establece que “el Plan Fines 2 está destinado a ‘Jóvenes, adultos y adultos mayores a partir de los 18’ que no cumplieron la educación secundaria y en especial las cooperativas que forman parte del Plan ‘Argentina Trabaja’ y aquellas entidades gremiales que nuclean trabajadores organizados”.

En el año 2012 se sanciona la Disposición 99/12 que contempla las trayectorias previas de los estudiantes con el fin de posibilitar la finalización del nivel:

Que dicho Plan Provincial ofrece a los jóvenes, adultos y adultos mayores que se incorporan al mismo, el reconocimiento de sus trayectorias escolares previas aprobadas en escuelas de la ex Educación Media, ex Nivel Polimodal, ex Educación Secundaria Básica, ex Educación General Básica, Educación Secundario y Educación de Adultos, a los efectos de posibilitar la finalización de estudios del nivel. (Disp. 99/12)

De esta manera la resolución remarca la necesidad de facilitar el tránsito de los estudiantes en el sistema educativo garantizando la inclusión de los estudiantes en el año de estudios correspondiente a sus trayectorias previas. Para ello se establece un sistema de equivalencias con el fin de reconocer el trayecto educativo ya recorrido y aprobado y su correspondencia con el Plan.

En consonancia con lo anterior en la Resolución 444/12 aparecen los distintos rasgos que asume el Plan Provincial

de Finalización de Estudios Obligatorios para el ciclo 2012, el Plan Fines aparece como una respuesta del Gobierno Nacional de gestión conjunta con la Provincia de Buenos Aires:

Se implementa a través de un modelo de gestión conjunta que asocia y articula las capacidades y acciones del Ministerio de Educación de la Nación, con la Dirección General de Cultura y Educación en la Provincia de Buenos Aires y además con organizaciones sindicales, empresariales, cooperativas, asociaciones civiles y comunitarias, entre otras. (Res. 444/12)

Además, subraya que la acción conjunta de la gestión de los distintos niveles del Estado procura mejorar la propuesta con el compromiso de los sujetos del sistema educativo y social para implementar modelos institucionales adaptados a las necesidades de los destinatarios.

La educación para todos y a lo largo de toda la vida, es un derecho social. El cumplimiento de este derecho se expresa en el presente Plan que constituye una oferta educativa concreta y específica para que todos los jóvenes y adultos finalicen sus estudios primarios y secundarios. (Res. 444/12)

El Plan Fines 2 en los lineamientos curriculares generales establece que la propuesta curricular es de tres años organizados cuatrimestralmente, el plan de estudios es el aprobado por la Resolución 6321/95 con orientación en Ciencias Sociales y Gestión y Administración. La modalidad es presencial, con asistencia de dos días por semana. Las comisiones pueden funcionar de mañana, tarde o turno vespertino de acuerdo a la disponibilidad horaria de los estudiantes y las sedes disponibles. Las sedes podrán funcionar en

instituciones educativas de la modalidad de Adultos o en espacios públicos y privados que reúnan las condiciones necesarias para el desarrollo de las clases. La designación de los docentes se realiza a través de las Jefaturas Distritales. Se solicita DNI, currículum, título habilitante y una propuesta pedagógica elaborada a partir de una selección y adecuación de los contenidos presentes en la Res. 6321/95. Cada Centro de Educación de Nivel Secundario (CENS) referente será el responsable de emitir las certificaciones correspondientes. Las designaciones docentes son por cuatro meses con una retribución mensual correspondiente a horas cátedra de nivel medio. La supervisión está a cargo del Inspector/a de la Modalidad de Educación de Adultos. Además, el Plan cuenta con coordinadores administrativos y talleristas o articuladores (figura perteneciente al Ministerio de Desarrollo Social). Otro actor social importante en el desarrollo del Plan Fines 2 en el territorio son las organizaciones sociales, quienes no solo proponen sedes, sino también se ocupan de relevar, recolectar documentación de estudiantes para que inicien su cursada, esto lo realizan a través de los “referentes de sede”. Tal como observamos en el Plan Fines confluyen diversos actores. Es posible aseverar que las permanentes interacciones que se tejen entre Desarrollo Social y Educación en la construcción cotidiana del Plan –y las diversas instancias de cooperación y conflicto que se van hilvanando–, lejos de paralizar su despliegue, tienden a resultar productivas, en un contexto en el que todos coinciden en que se necesitan mutuamente.

Esta productividad se vincula con la intervención de un tercer grupo de actores: aquellos cuya cotidianeidad transcurre en la base del Plan, en las sedes en donde los sujetos y grupos se reúnen para cursar los estudios.

Este grupo incluye a los referentes de las organizaciones que las gestionan, las cuales se han ido diversificando desde la presencia dominante de las cooperativas del “Argentina Trabaja”. Constituyen un conjunto sumamente heterogéneo que, desde la posición específica que cada uno ocupa en el Plan, se apropia de la política y pugna para que se garantice la continuidad de las actividades”. (Finnegan y Brunetto, 2015: 391)

La última resolución aprobada referente al Plan Fines 2 fue la 1/2015 de diciembre del 2015. Allí el Director General de Cultura y Educación resuelve dar continuidad al Plan Fines en la Provincia de Buenos Aires en el marco del Plan de Finalización de Estudios Obligatorios. Según los datos arrojados por la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires en el año 2016 participaron del Plan más de ciento veintitrés mil alumnos.⁵

Experiencias de formación desde un abordaje (auto)biográfico y narrativo

Tal como señalamos en la introducción, el presente artículo pretende centrarse en las experiencias de formación de los estudiantes, y acercarnos a ellas a través del enfoque (auto)biográfico narrativo en educación. Ahora bien, ¿A qué llamamos experiencias de formación? ¿Qué aportan las experiencias de formación de los estudiantes al estudio del mundo educativo y social que se narra? ¿Qué significa que esas experiencias sean recuperadas, visibilizadas y dispues-

5 *cfr.*: Sitio web: Educación de Adultos, Buenos Aires Provincia, www.educacionadultos.com.ar/fines-2/

tas públicamente? ¿Cómo reconocer y tornar públicas esas vidas y experiencias puede aportar conocimiento para repensar el espacio educativo?

Estos interrogantes se inscriben en un debate más profundo acerca de cómo tornar visibles sujetos, narrativas y territorios en los bordes puede constituir una vía epistemológica y metodológicamente viable para potenciar la reconstrucción de las pedagogías críticas en América Latina. No solo para contar nuestra experiencia y con ello los procesos de subjetivación que construimos, sino además para problematizar por qué ellas se desarrollan en las fronteras de los campos sociales en construcción. Los márgenes conforman nuestro territorio, y son esos límites entre el adentro y el afuera lo que produce y desencadena nuestras historias.

Desde allí se disparan otras preguntas complementarias. ¿Podría la pedagogía basada en experiencias desconocer los territorios? ¿Puede la experiencia anclarse en territorios trascendentales? ¿o debiera gravitar el suelo que pisamos y las relaciones que habitamos?

En este sentido, resulta pertinente aclarar que las experiencias de formación no se producen y desarrollan en el vacío o elevadas del suelo. Ellas nacen, crecen y se disputan en el territorio. En los últimos años la preocupación por la pedagogía en clave territorial ha incitado sumo interés (Llomovate y Hillert, 2014). La palabra “territorio” nos remonta muchas veces a otras disciplinas como la geografía, la arqueología, la geología, la antropología hasta incluso la agronomía. Sin embargo, no se trata aquí de pensar el territorio tan solo en términos topográficos o geográficos, sino más bien, en términos políticos, culturales, sociales, económicos y fundamentalmente simbólicos. Proponemos pensar y reflexionar sobre el significante “territorio” como un entramado de sentidos en disputa. Las relaciones sociales, políticas, pedagógicas, culturales y los sentidos que

socialmente producimos en ellas van a constituir nuestro territorio. Entonces no podremos hablar de territorio en singular, sino de territorios y experiencias de formación.

Diversos autores y tradiciones conciben a la narrativa de experiencias como fundamento epistemológico de la acción pedagógica (Conelly y Clandinin, 1995; Contreras, 2010; Delory-Momberger, 2009; Jossó, 2002; Larrosa, 2011; Suárez, 2014, entre otros). Desde estos enfoques investigar narrativa y (auto)biográficamente la experiencia se vuelve una pieza clave para visualizar las voces de los sujetos en el campo pedagógico. Estas perspectivas nos invitan a reflexionar acerca de si es posible concebir a las pedagogías críticas sin tener en cuenta las experiencias de los sujetos.

La gran parte de los autores mencionados anteriormente toman como exponente de la filosofía pragmática a Dewey (1917) quien sostiene que “experimentar significa vivir y que el vivir tiene lugar dentro y a causa de un entorno, y no en el vacío. Donde hay experiencia hay un ser vivo. Donde hay vida hay un doble nexo con el entorno”. En este sentido, el autor marca el fuerte vínculo entre experiencia y entorno. Organismo y entorno no son realidades preestablecidas anteriores al proceso de la experiencia. El individuo no solo forma parte de un ambiente, sino que además a través de acciones puede modificarlo. La experiencia, entonces, es cuestión de acciones. Comprende lo que los hombres y mujeres hacen y sufren, lo que buscan, aman, creen y soportan, y también el modo en el que los hombres actúan y sufren la acción externa, los modos en que actúan, sufren, desean, disfrutan, ven, creen, imaginan, es decir, los procesos de la realización (Dewey, 2010).

Desde su punto de vista la experiencia implica acción en un entorno determinado. Tomando lo anterior, considerando que ello representa uno de sus postulados básicos sobre lo que conceptualiza como experiencia, agregaré a ello un

punto más para pensar las experiencias de formación. Si la experiencia implica acción del hombre en un determinado ambiente, las experiencias de formación solo son posibles en la medida en que la acción es desarrollada ante la presencia de otros en un espacio determinado y que, a su vez, conlleva un proceso de subjetivación, de formación subjetiva. No hay acción privada en este sentido, sino que siempre se realiza ante los demás esto la transforma en una acción pública, por lo tanto, política. En el libro *La condición humana* (1958) Hannah Arendt desarrolla el concepto de acción buscando comprender y explicar la vida del hombre desde la búsqueda de sentido, la idea de igualdad y distinción entre cada ser humano desde lo cual surge la pluralidad. La pluralidad que será, para la autora, la condición primordial para que se dé la acción y el discurso. Creemos que analizar el concepto de acción desde esta perspectiva también podría conformar un aporte en la búsqueda de conceptualizar las experiencias de formación.

En síntesis, podemos pensar que las experiencias de formación no se viven en solitario, sino en relación con otros. Además, se viven en un determinado tiempo y espacio, que condiciona y posibilita nuevas u otras experiencias.

Siguiendo a Benjamin (1936) [(citado por Monteleone, 2013: 6)], la interioridad del relato nunca comporta la soledad del individuo, incluso la historia más privada debería volverse colectiva, y la más ínfima, un proyecto vasto. Entonces, ¿qué implica contar nuestras experiencias? ¿Cómo se combina lo individual, lo colectivo y lo público en ellas? En primer lugar, podríamos decir que hablar acerca de la experiencia equivale a detallar los sentimientos, descubrir los motivos y las reacciones de los sujetos a la vez que mostrar cómo afectan y son afectados por el contexto en el que están situados. La experiencia es una historia del sujeto, y las historias son narrativas de aprendizaje, ellas ofrecen una relación interna directa con

la formación (Delory-Momberger, 2009: 26). En este sentido, podríamos realizar una distinción entre los trayectos de formación y las experiencias que en ellos transcurren.

Aunque los trayectos de formación y aprendizaje sean estructurados por los ámbitos sociales e institucionales en los cuales se desarrollan, aunque sean moldeados por las exigencias sociales y económicas en materia de saberes y de habilidad, ellos se inscriben siempre en biografías que no son reductibles al mecanismo exclusivo de coerciones sociales exteriores ni a una instancia puramente subjetiva, y su singularidad deviene, precisamente, de un juego único de interrelaciones entre modelos sociales y experiencias individuales, entre determinaciones sociohistóricas e historia personal. (Delory- Momberger, 2009: 44)

Las experiencias de formación nos permiten acercarnos a la vertiente “subjetiva” de la escuela, la agencia de los sujetos en ella. Según Dubet (1998):

Los actores se socializan a través de estos diversos aprendizajes y se constituyen como sujetos en su capacidad de manejar su experiencia, de devenir, por una parte, en autores de su educación. En este sentido toda educación es una autoeducación, no es tan solo una inculcación, es también un trabajo sobre sí mismo. (1998: 14)

Tomados en conjunto y puestos en diálogo, los aportes aquí reunidos avanzan en tornar viable una conversación más amplia acerca de las posibilidades y límites para reconstruir y reimpulsar el pensamiento pedagógico crítico en y desde la intervención reflexiva sobre el mundo de la

educación. Proponen hacerlo a partir de la recuperación y articulación entre experiencias, sujetos, narrativas tomando como caso el Plan Fines 2 en la provincia de Buenos Aires. Es decir, a partir de la puesta en debate de diversas experiencias de la praxis pedagógica que se vienen desarrollando en los bordes del campo educativo, muchas veces en silencio o silenciadas, en distintos lugares y momentos de sus vastos territorios y tiempos.

Centré mi trabajo de campo en dos distritos de la Provincia de Buenos Aires: Matanza y Vicente López. Conocí docentes, estudiantes, coordinadores administrativos, inspectores, referentes. Decidí focalizar en las historias de cuatro estudiantes: Mary, Lucas, Marcelo y Gaby. A partir de entrevistas narrativas escribí relatos de experiencias. Tomando el modelo biográfico de *Bildung*, construí cuatro relatos que contienen las experiencias de los sujetos a partir de mi acercamiento a ellos, de mis percepciones, y mis recorridos. Así refiere a él Delory-Momberger:

El modelo biográfico del *Bildung* se construyó e impuso bajo la forma literaria del *Bildungsroman* o novela de formación. El *bildungsroman* se caracteriza por una estructura que acompaña las etapas del desarrollo del héroe, desde su juventud hasta su madurez. Comienza con el ingreso del personaje en el mundo, luego sigue las etapas cruciales de su aprendizaje de vida –errores, desilusiones, revelaciones que la caracterizan– y termina cuando el personaje alcanza un conocimiento de sí mismo y de su lugar en el mundo suficiente para vivir en armonía consigo mismo y con la sociedad. (2009: 49)

Los relatos de experiencia son relatos de encuentros, de diálogos en diversos tiempos y espacios. Forman parte de la condición de enunciación que me permite reconstruir las

experiencias y con ello, interpretar los sentidos que le otorgan los estudiantes a su formación. Si bien en los relatos aparecen fragmentos de las entrevistas, ellos buscan introducir, además, otras voces, buscan contextualizar, hablar sobre la comunidad, el territorio, buscan generar una trama de sentidos donde las voces se mezclan. Estas narrativas de formación permiten dar cuenta del estar allí, en palabras de Geertz (1994). En este sentido, es el mismo autor quien expresará que:

A medida que la teoría social abandona las metáforas propulsivas (el lenguaje de los pistones) para asumir las metáforas lúdicas (el lenguaje de los pasatiempos), las humanidades se vinculan a sus argumentos no a modo de espectadores escépticos, sino como fuente de su imaginario, a modo de cómplices imputables. (Geertz, 1994: 39)

Las posibilidades del relato en términos metodológicos, tienen que ver con lo expresado más arriba. Por un lado, la posibilidad de incluir en ellos el punto de enunciación del investigador, escrito en primera persona. Por otro, como herramienta potente de traducción, de llevar el significado a un meta nivel. Para ello, la desgrabación de las entrevistas constituyen un primer relato, resultado de las entrevistas narrativas.⁶ Luego y a partir de allí, se introducen en él otras voces. Los relatos forman parte de un proceso de escritura y

6 Para Connelly y Clandinin (1995) la entrevista narrativa es la clave para la autocomprensión y desde esta, para el cambio. Señalan que estas entrevistas son interactivas y que los investigadores tratan de apresar temas generadores en la vida del informante: los hilos de la trama que dan sentido a los numerosos cambios que acompañan la carrera del estudiante. Desde el punto de vista de la experiencia, el proceso se parece más a un grupo de apoyo mutuo para poner en vigencia un cambio en la vida propia. Por lo tanto, las narrativas pueden ser vehículos para una suerte de emancipación personal (Huberman, 2005).

reescritura. La reescritura es consecuencia del diálogo con los “personajes”, y con otros actores que forman parte del proceso de investigación.

Territorio(s) como campo de acción pedagógica

La intención de reflexionar sobre el territorio y Fines 2 como experiencia educativa intenta dar una vuelta reflexiva en el doble sentido de reflexividad: como reflexión, pensamiento, como producción cognitiva sobre la acción. Y en el sentido antropológico del término: como la capacidad de volver sobre los propios pasos para ver las huellas de nosotros mismos en esa experiencia. Recuerdo que en una conferencia de la doctora Alicia Villa (docente e investigadora de la Universidad de La Plata) realizada en Ezeiza, precisamente en un encuentro entre educadores de Fines 2 de la Provincia de Buenos Aires, ella planteó: cómo hacemos la experiencia al mismo tiempo que esta nos hace a nosotros.

La experiencia no es exclusivamente empírica, no es algo que se hace o se tiene solamente, sino una red de significados que van construyendo sentidos nuevos que nos hacen aprender, formarnos y transformarnos. En cada experiencia hay elementos conceptuales que la organizan, entonces la experiencia genera conocimiento, hacer es pensar en el plano material.

En palabras de Novoa (2003: 4) la historia de la educación ha redescubierto la categoría experiencia para dar cuenta de cómo los sujetos han interpretado y reinterpretado su mundo, cómo circulan las representaciones en los individuos, cómo la experiencia de la escolarización tiene diferentes significados para diferentes personas. La modernidad desposeyó a los actores educativos de sus subjetividades, por ello afirma el autor, después de haber considerado

al mundo como estructura y representación, los historiadores necesitan verlo como experiencia. Esto implicará una nueva epistemología del tema.

En este sentido, retomamos los interrogantes mencionados anteriormente: ¿Puede la experiencia anclarse en territorios trascendentales? ¿o debiera gravitar el suelo que pisamos?

Proponemos pensar y reflexionar sobre la categoría territorio como un entramado de sentidos. Los sentidos que socialmente producimos van a construir nuestro territorio. Decir que los sentidos son construidos socialmente nos advierte que no son naturales, que no son verdaderos, que no *son así*, sino que *se construyen así*. Los sentidos construyen la cultura. Y en este marco también podrían construir sentidos pedagógicos. La intención será pensar el territorio en esta clave.

En este sentido Milton Santos (1996) nos advierte acerca de la categoría territorio como “territorio usado”, como espacio habitado, y no el territorio *per se*. El geógrafo brasileño responsable de la renovación de la geografía en 1970, rompe con ciertos supuestos de esta disciplina para proponer como objeto de estudio: el análisis del espacio. Su obra se funda en el énfasis en el proceso de producción del espacio en el momento en que la sociedad se apropia de la naturaleza, proceso que, según su punto de vista, adquiere un carácter global y diferenciado a la vez, en diferentes puntos del planeta (Zusman, 2002). De allí su conceptualización “paisaje derivado” para referirse a los paisajes propios de los países “subdesarrollados”. Zusman (2002) analiza los aportes teóricos de Santos, a partir de allí sostiene que en los últimos años, Santos pasó a comprender el espacio como la interacción entre un sistema de objetos y un sistema de acciones. Su postura se inscribe en el marco del debate de la teoría de la estructuración donde la realidad social no está constituida solo por la estructura, sino también por la acción de los sujetos. Este --podría ser un aporte interesante

para reforzar aquello mencionado anteriormente en relación a pensar el territorio como un espacio de agencia de los sujetos, un territorio construido social e históricamente. Atravesado por sujetos, historias, intereses, relaciones, tradiciones. Un espacio complejo lleno de contradicciones, conflictos, contingencias e incertidumbres.

Zusman (2002) sostiene que Santos sienta las bases para una geografía existencial influenciado por los aportes de Jean Paul Sartre. Santos reconoce:

... en los pobres el sujeto histórico de la transformación. La pobreza es una situación de carencia, pero también de lucha, donde la toma de conciencia es posible. La convivencia con la necesidad y con el otro llevarían a la elaboración de una política “de los de abajo”. Desde su punto de vista, la lucha por la sobrevivencia cotidiana requiere la solidaridad, la construcción de redes horizontales y la apuesta a la creatividad como principal fuente de un nuevo mundo. (Zusman, 2002: 216)

El lugar y las vivencias cotidianas constituyen lo que Santos (1986) denomina “el espacio banal”. El espacio banal es el ámbito creador de la solidaridad, de la interdependencia, en la medida que las relaciones son cara a cara, donde los hombres, juntos, sintiendo, viviendo y emocionándose, tienen la oportunidad de crear una nueva historia (Santos, 1986 citado por Arroyo, 1996: 56). Es el espacio banal, el espacio de lo cotidiano y de las emociones el que podría quebrar la tradición de complicidad de la geografía con los poderes instituidos.

De esta manera, el cotidiano de cada uno se enriquece por la experiencia propia y por la del vecino, tanto por las realizaciones actuales como por las perspectivas de futuro. En la medida que “los de abajo” carecen de

medios para participar plenamente de la cultura de masas, la cultura de los pobres se basa en su territorio, en su trabajo, en su cotidiano. Por su propia forma de constitución, la cultura de los pobres pondría en cuestión la cultura de masas. La vida en los lugares [...] presenta, para Santos, el caldo de cultura necesario a la proposición del ejercicio de una nueva política. (Zusman, 2002: 216)

En este intento por tensionar algunas categorías ya mencionadas, el territorio aparece como un espacio fértil para reflexionar sobre el Plan Fines 2 y las experiencias que allí se configuran. El Plan Fines se imbrica en cada territorio de la Provincia de Buenos Aires para dar respuestas educativas a aquellos jóvenes y adultos que vieron su trayectoria educativa truncada. El principal interés reside en comprender cómo esta experiencia educativa se desarrolla en el territorio y los diversos sentidos que los actores construyen y reconstruyen allí, en ese cruce entre el territorio y la terminalidad educativa y cuáles podrían ser las potencialidades de terminar el secundario, en el barrio, en la escuela, en el club, en la sociedad de fomento, en aquellos espacios donde niños y jóvenes comparten clases de apoyo, actividades recreativas y los adultos terminan la escuela secundaria a través del Plan Fines 2.

Consideraciones finales

He intentado sintetizar algunas de las preocupaciones que atraviesan el trabajo de investigación que me encuentro desarrollando en la actualidad. Comencé este capítulo con una introducción al Plan Fines 2 desde su marco normativo el cual se inscribe en la obligatoriedad de la educación secundaria

establecida por la LEN, actualmente vigente. A partir de allí, he pretendido conceptualizar y reflexionar acerca de las experiencias de formación como aporte al campo pedagógico desde un abordaje (auto)biográfico y narrativo, puntualizando el interés en los estudiantes del Plan Fines 2. A partir de este acercamiento y dadas las características del Plan en la provincia de Buenos Aires es que considero fundamental definir qué entendemos por territorio y cómo los aportes de Santos (1990, 1996, 2000) pueden ser útiles para pensar el territorio en clave pedagógica. El territorio no *es*, sino que *está siendo* un espacio histórico, social, atravesado por distintos intereses políticos, culturales, económicos. Ahora bien, el territorio no es solo el trabajo de campo, no es solo Vicente López y La Matanza, el territorio es también el Sur. Desde el Sur nos pensamos y fuimos pensados, desde el Sur resistimos. Pienso al Sur como posibilidad de construcción de una racionalidad alternativa, Sur donde se sufren las consecuencias del capitalismo globalizado, Sur que ya no es un lugar meramente geográfico o territorial, sino también una posición epistémica (Lander, 2003).

Desde este lugar pretendemos aportar al debate, a descolonizar lo definido tradicionalmente como pedagógico, a pensar otras miradas sobre las experiencias, las afectividades, las memorias, las historias, los cuerpos, la alteridad. Y (re)pensar nuevos modelos de acción –pedagógica– colectivos.

Bibliografía

- Abritta, A. (2013). Educación popular en organizaciones sociales. En *Educación Popular en la historia reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires, APPEAL.
- . (agosto, 2015). *Coordinación interorganizacional y capacidades estatales en el diseño e implementación de políticas públicas con perspectiva de género*:

El programa "Argentina Trabaja" y la línea programática "Ellas Hacen". Ponencia presentada en XXII Congreso Nacional de Ciencia Política "La política en balance: debates y desafíos regionales" de SAAP y Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina.

Arcidiácono, P. y Zibecchi, C. (2017). *La trama de las políticas sociales. Estado, saberes y territorio.* Buenos Aires, Biblos.

Arendt, H. (2005). *La condición humana.* Barcelona, Paidós Ibérica.

Arroyo, M. (1996). A trama de um pensamento complexo: espaço banal, lugar e cotidiano. En Alessandri Carlos, A. F., *Ensaio de geografia contemporânea. Milton Santos obra revisitada.* p. 52-62. São Paulo, Hucitec.

Arendt, H. (2005). *La condición humana.* Barcelona, Paidós Ibérica.

Asignación Universal por Hijo (abril-agosto, 2010). Trabajo presentado en Ciclo de conferencias organizado por la Asociación Argentina de Políticas Sociales AAPS, la Red Argentina de Ingreso Ciudadano REDAIC. Buenos Aires, Argentina. En línea: <https://www.unicef.org/argentina/spanish/jornadas_asignacion_universal.pdf> (consulta: 08-05-2017).

Arendt, H. (2005). *La condición humana.* Barcelona, Paidós Ibérica.

Arroyo, M. (1996). «A trama de um pensamento complexo: espaço banal, lugar e cotidiano». En Fani Alessandri Carlos, A. *Ensaio de geografia contemporânea. Milton Santos obra revisitada.* São Paulo: Hucitec, p. 52-62.

Ceceña, A. (2008). El posneoliberalismo y sus bifurcaciones. En *Observatorio Latinoamericano de Geopolítica*, En línea: < <http://www.geopolitica.ws/media/uploads/Posneoliberalismo.pdf> > (consulta: 08-05-2017). (consulta: 08-05-2017)

Connelly, F. M y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación.* Barcelona, Laertes.

Contreras, J. (2010). *Investigar la experiencia educativa.* Madrid,, Ediciones Morata.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto.* Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA - CLACSO.

Dewey, J. (1939). The need for a recovery of philosophy. En *Creative Intelligence*, pp. 3-69. New York, Holt.

———. (2010). *Experiencia y educación.* Madrid, Biblioteca Nueva.

- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires, Losada.
- Facioni, C., Ostrower, L. y Rubinsztain, P. (julio, 2013). *Programas de terminalidad educativa en Argentina: aportes para un análisis crítico del "Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios" (Plan FinEs)*. Trabajo presentado en X Jornadas de sociología de la UBA. 20 años de pensar y repensar la sociología. Nuevos desafíos académicos, científicos y políticos para el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal*, vol. 32, núm. 115, pp. 339-356. Campinas.
- Finnegan, F. y Brunetto, C. (2015). Contexto, gobierno y actores sociales en la producción de la política de Educación de Jóvenes y Adultos: el Plan FinEs Secundaria. En *Prácticas pedagógicas y políticas educativas: investigaciones en el territorio bonaerense*. Buenos Aires. UNIPE.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Barcelona, Paidós Ibérica.
- Gluz, N. y Rodríguez Moyano, I. (2013). Asignación Universal por Hijo, condiciones de vida y educación. Las políticas sociales y la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. En *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 21, pp. 1-24. Arizona, State University Arizona.
- Gluz, N., Karolinsky, M. y Rodríguez Moyano, I. (2013). *Políticas sociales y democratización de la educación: sentidos sobre la inclusión escolar de la primera infancia a partir de la implementación de la AUH en la provincia de Buenos Aires (2009-2013)*. En línea: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D9254.dir/InformeFinalGluzKarolinskiRodriguezMoyano.pdf>> (consulta: 08-05-2017).
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Jossó, M. (2002). *Experiencias de Vida e Formacao*. Lisboa, Educa.
- Lander, E. (2003). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Larrosa, J. (2011). Experiencia y alteridad en educación. En Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario, Homo Sapiens.

- Levy, E. (2012). Desafíos políticos de la Educación de Jóvenes y Adultos: articulaciones posibles en la formación de trabajadores. En Finnegan, F. (comp.), *Educación de Jóvenes y Adultos. Políticas, instituciones y prácticas*. Buenos Aires, Aique.
- Levy, E., Bermúdez, A. (2012). De la empleabilidad a la autogestión. La relevancia de la educación formal en el Programa "Argentina Trabaja". En Pautassi, L. y Gamallo, G. (dirs.), *¿Más derechos, menos marginaciones? Políticas sociales y bienestar en la Argentina*. Buenos Aires, Biblos.
- Llomovate, S. y Hillert, F. (2014). *Pedagogías críticas en clave territorial*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO. En línea: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001872/187227s.pdf>> (consulta: 08-05-2017).
- Monteleone, J. (2013). *Historias desde la soledad y otras narraciones*. Buenos Aires, El Cuenco de Plata.
- Novoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En Popkewitz, T., Franklin, B. y Pereyra, M. (comps), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Pomares Corredor.
- Santos, M. (1986a). *Por una geografía nova*. São Paulo; Hucitec. (1ª ed., 1978). Trad. cast. Por una geografía nueva. Madrid: Espasa Calpe, 1990.
- . (1986b). *O trabalho do geógrafo no terceiro mundo*. São Paulo; Hucitec.
- . (1990). *Por una geografía nueva*. Madrid, Espasa Libros.
- . (1996a). *Espacio habitado*. Barcelona, Oikos-Tau.
- . (1996b). *De la totalidad al lugar*. Barcelona, Oikos-Tau. (1ª ed., 1978).
- . Santos, M. Madrid, Espasa Libros.
- . a., Oikos-Tau.———. b., Oikos-Tau.———. (2000). El territorio un agregado de espacios banales. En *Boletín de estudios geográficos*, núm. 96.
- Suárez, D. (2014). Espacio (auto)biográfico, Investigación educativa y formación docente en Argentina. En *Revista mexicana de investigación educativa*, núm. 62, vol. XIX.

Sverdlick, I., Austral, R. (2013). *La situación educativa en Argentina. Panorama general en base a los censos 2001 y 2010*. Buenos Aires, Fondo Regional de la Sociedad Civil para la Educación - AECID.

Zusman, P. (2002). *Milton Santos. Su legado teórico y existencial (1926-2001)*. En *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, núm. 40. En línea: <http://sgpwe.izt.uam.mx/files/users/uami/mcheca/teoria_geografica/LECTURA_31.pdf> (consulta: 08-05-2017).

Marco Normativo: Normativas

Congreso Nacional de Argentina. (14 de diciembre de 2006). Ley de Educación Nacional. [Ley 26206 de 2006].

Congreso Nacional de Argentina. (8 de septiembre de 2005). Ley de Educación Técnico Profesional. [Ley 26058].

Ley de Educación Nacional N° 26.206 Congreso de la provincia de Buenos Aires, Argentina. (2007). Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires. [Ley 13688 de 2007].

Ley de Educación Provincial N°13.688

Ley de Educación Técnico Profesional N°26058

Congreso Nacional de Argentina. (9 de enero de 2005). Ley de Financiamiento Educativo. [N° Ley 26075].

DGCyE, Resolución N° 3520/10.

DGCyE, Resolución N° 6321/95.

DGCyE, Resolución N° 444/12.

DGCyE, Disposición N° 99/12.

Capítulo 14

Pedagogía, trabajo y género

La economía popular desde la perspectiva de las mujeres trabajadoras

María Mercedes Palumbo, Camila Downar, Gabriel Corvalán

Introducción

En el marco de las reflexiones colectivas elaboradas en el proyecto UBACYT “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales”,¹ el objetivo general de este artículo consiste en explorar el carácter descolonizador presente en las experiencias productivas de la Interbarrial de Esteban Echeverría,² en las vinculaciones establecidas entre pedagogía, trabajo y género. Para ello,

1 Este artículo se inscribe en el trabajo realizado en dicho proyecto UBACYT (2014-2017) dirigido por la Dra. Anahí Guelman y radicado en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. El proyecto se propone problematizar las dinámicas de aprendizaje y construcción de saberes y conocimientos en los procesos de trabajo autogestivo-cooperativo en el Movimiento Nacional Campesino Indígena (MNCI) de Buenos Aires y, específicamente, en la Interbarrial de Esteban Echeverría ubicada en el Partido homónimo en el sudoeste del Conurbano bonaerense.

2 Cabe señalar que las consideraciones de este artículo no contemplan las redefiniciones en los procesos de trabajo de la Interbarrial de Esteban Echeverría implicadas en la sanción de la Ley de Emergencia Social hacia finales del año 2016. A modo de hipótesis interpretativa, entendemos que estos cambios generaron trasmutaciones en el vínculo entre pedagogía, trabajo y género (Guelman, Palumbo y Martínez Cajal, 2017).

recuperamos la perspectiva de las mujeres trabajadoras que participan en los emprendimientos productivos de la Interbarrial. Partimos del supuesto que el trabajo se erige en un potente principio formativo basado en la socialización y construcción de saberes en el cotidiano de la producción; y, asimismo, consideramos que la feminización del trabajo autogestivo en los movimientos sociales amerita una consideración particular respecto al carácter que las mujeres y sus saberes le imprimen al mismo.

Resulta pertinente señalar que, a contramano del cruce entre pedagogía y trabajo que era el punto de partida del proyecto UBACyT, la cuestión de género no estaba inicialmente incluida en él, siendo un emergente surgido del trabajo de campo. Allí, comenzamos a notar dos cuestiones: el peso de la participación de las mujeres en los emprendimientos productivos; y, en relación con lo anterior, los relatos de las mujeres entrevistadas ubicaban a los hombres –sus parejas, sus maridos, sus vecinos– trabajando fuera de los “barrios”. En este sentido, la indagación sobre los vínculos entre trabajo, saberes y género se presenta como una lectura necesaria en vistas a analizar los proyectos autogestivos-cooperativos en términos de su componente descolonizador y despatriarcalizador. Consideramos que la relevancia de este trabajo radica en situar la indagación sobre género y movimientos sociales en la dimensión productiva y su abordaje desde los aportes teóricos de las pedagogías descolonizadoras.

En este artículo, nos centraremos particularmente en la cooperativa textil y las dos cooperativas de dulces desarrolladas en centros comunitarios de la Interbarrial de Esteban Echeverría. Su elección se debe a que son tres emprendimientos consolidados dentro de la organización y, adicionalmente, se encuentran conformados íntegramente por mujeres. Para la construcción de la base empírica, se adoptó

una estrategia general metodológica de tipo cualitativa y se utilizaron observaciones de las experiencias productivas y entrevistas a sus integrantes como técnicas de recolección de información.

Pedagogía, trabajo y género: un marco conceptual de abordaje

Tal como fuera señalado, este artículo asume una perspectiva que postula la estrecha vinculación entre trabajo y pedagogía. Por lo tanto, las dinámicas de construcción de saberes y aprendizajes en los emprendimientos productivos que investigamos se sitúan en los cruces entre pedagogía y trabajo. Esta perspectiva de análisis, sostenida en varios trabajos anteriores (Guelman y Palumbo, 2014, 2015, 2016), habilita un abordaje del trabajo como principio formativo.

Siguiendo la lectura que Ouviaña (2015) realiza de Antonio Gramsci, lo pedagógico no se restringe a lo escolar o a lo específicamente educativo, sino que se desarrolla atravesando la sociedad toda: relaciones entre docentes y estudiantes, pero también relaciones entre patrón y obreros, entre políticos y representados, entre partidos y militantes. En este sentido, el trabajo es un espacio-momento formativo donde el trabajador articula su acción y su pensar, aprende modos y técnicas para operar y vincula este saber sobre el trabajo con las relaciones sociales y ambientales en las que se produce. De allí la importancia y potencial pedagógico del trabajo en general y del trabajo en la economía popular en específico.

En la Interbarrial de Esteban Echeverría, así como en las organizaciones y movimientos sociales en general, el trabajo se desarrolla a través de proyectos productivos colectivos, autogestivos y cooperativos enmarcados en la economía popular que asumen interfaces con la economía capitalista,

–aunque por fuera de la figura del empleo–, tanto como con las políticas públicas sociolaborales de fomento de la economía social. La producción, la cultura del trabajo y los modos de resolución de la economía popular plantean la necesidad de construir una cultura y hábitos de trabajo entre iguales que implican responsabilidad, autodisciplina, debates, asambleas, discusiones, posicionamientos, establecimiento de consensos y respeto por los acuerdos. La relación entre pares, la pertenencia compartida de medios de trabajo, el carácter colectivo del trabajo y la autodeterminación en la toma de las decisiones implican una experiencia de construcción de lo político y lo pedagógico no hegemónicas (Guelman, 2015).

Esta puesta en práctica de una pedagogía-otra³ asume distintas aristas en el cotidiano del trabajo: a. desafían y cuestionan las lógicas modernas clásicas de producir: la relación salarial como forma única de organización del trabajo y la vida social en el sistema mundo moderno-colonial y capitalista; b. revalorizan saberes y conocimientos ausentes y deslegitimados por la modernidad; y, c. recuperan fuertemente el valor de lo colectivo y de lo comunitario como formas posibles de nuevas construcciones sociales democráticas (Guelman y Palumbo, 2016). A un trabajo autogestivo-cooperativo que amplía la concepción del trabajo (Antunes, 2005; De la Garza Toledo, 2010) le corresponden pedagogías que disputan los modos convencionales de construcción de saberes asociados al núcleo duro del dispositivo pedagógico escolar moderno, convocando –en conjunto– la posibilidad pedagógico-laboral de deconstrucción de un patrón de poder hegemónico.

3 El uso de la noción de pedagogía-otra, en lugar de la formulación "otra pedagogía", responde a la forma de nombrar aquello que cuestiona la matriz moderno/colonial y capitalista propia de la perspectiva descolonial (pedagogía-otra, saberes-otros, experiencias-otras). Dicha perspectiva constituye uno de los marcos de intelección que estructuran el análisis presentado en este capítulo.

En el marco de la teoría descolonial (Lander, 1993; Mig-nolo, 2003; Quijano, 2000), existen algunas aportaciones a las pedagogías descoloniales (Díaz, 2010; Walsh, 2009, 2013, 2017) en torno a la comprensión crítica de la historia y el resquebrajamiento de epistemes coloniales. Sin embargo, es interés de este artículo abordar específicamente los términos en que lo pedagógico-descolonizador se pone en juego en las prácticas de producción autogestiva-cooperativa, cuestión débilmente indagada desde el enfoque descolonial.

Ahora bien, consideramos que el principio formativo del trabajo no solo concierne a cuestiones relativas al capital y la clase social, sino que también disputa –potencialmente– la condición patriarcal del patrón de poder moderno/colonial (Lugones, 2008). La característica principal del patriarcalismo reside en la creación y fijación de identidades naturalizadas que definen lo que es ser un hombre y una mujer en términos opuestos y desiguales (Fernández, 2009). Así, el hombre es concebido como intrínsecamente superior en función de sus capacidades físicas y mentales. Esta concepción posee consecuencias directas en el ámbito político, ya que el hombre aparece como el único capacitado para tomar las decisiones que afectan a su comunidad,⁴ confinando a las mujeres a la privacidad del hogar.

En relación con esto, Segato (2015) sostiene que con la colonial-modernidad las mujeres sufren una “caída”, en tanto el espacio doméstico que estaba ocupado por las mujeres y era dotado de politicidad pierde su lugar en el campo de las decisiones políticas, y la nueva esfera pública colonial es demarcada en el espacio que ocupan los hombres. Precisamente, la autora plantea que, con la intrusión

4 El patriarcado solo admite la existencia de “hombres” y “mujeres”. Por eso el sistema moderno/colonial además de jerárquico (el hombre es superior a la mujer) es binario: no hay ninguna tercera identidad. De allí las conceptualizaciones que abordan el patriarcalismo anudado a la heteronormatividad.

colonial, el “patriarcado comunitario de baja intensidad” previamente existente se transforma en un “patriarcado colonial moderno de alta intensidad”.⁵ Cabe preguntarse, entonces, si la descolonización implica necesariamente una despatriarcalización o si tan solo se trata de una reducción del grado de intensidad en que se desarrolla el patriarcado.

La atención a la cuestión de género abre a un entramado complejo de opresiones o “red de formaciones de poder simultáneas” (Braidotti, 2000: 183), conformada por la tríada género, raza y clase, que visibiliza la multiplicidad de narrativas de la subalternidad que no se circunscriben solo a la clase social. Desde otra perspectiva relacionada, Quijano (2000) menciona que el patrón de poder mundial es un “espacio o malla de relaciones” en torno a la disputa por el control de cinco ámbitos de existencia que da cuenta de un sistema de dominación múltiple y de posiciones complejas de opresión, explotación y dominación: a. el trabajo y sus productos; b. la naturaleza y sus recursos de producción; c. el sexo, sus productos y la reproducción de la especie, d. la subjetividad y sus productos materiales, intersubjetivos y epistémicos; e. la autoridad y sus instrumentos para asegurar la reproducción del patrón de relaciones.

En este sentido, un abordaje de las relaciones entre trabajo, pedagogía y género requiere asumir la inseparabilidad y (co)constitución de la raza, el género y la clase social en términos del concepto de “fusión” (Lugones, 2005). Siguiendo a esta autora, “El lugar de la opresión puede comprenderse como un solapamiento de opresiones que se cruzan o se

5 Es importante distinguir al menos dos líneas interpretativas en torno a la diferencia en las relaciones de género antes y después de la conquista. Mientras que una línea teórica entiende que el género está atado a la colonización y la posterior colonialidad, de modo que esa categoría no resulta válida para analizar a las comunidades indígenas precolombinas (Lugones, 2008), para otra línea la modernidad intensificó jerarquías de casta, estatus y género que ya se encontraban presentes en el orden comunitario (Segato, 2015).

entrecruzan y que se entretujan o se fusionan” (2005: 69). Un ejemplo concreto donde se vislumbra la operatoria conjunta del género, la raza y la clase es descripto por Lugones (2008), reelaborando las reflexiones de Quijano (2000), en relación con los distintos ámbitos de existencia: el trabajo asalariado fue históricamente reservado al hombre blanco, mientras que tanto las mujeres como los hombres de color estaban sujetos a formas de trabajo no capitalistas asalariadas; los hombres blancos pobres y los hombres blancos de clases más altas accedían ambos al trabajo asalariado aunque con una inserción diferencial; y las mujeres blancas debieron luchar asiduamente para conseguir su acceso a la esfera laboral.

Teniendo en cuenta el peso de la feminización del trabajo autogestivo-cooperativo observado, en paralelo al fenómeno de la feminización de los procesos migratorios que unen el campo con las ciudades y los países limítrofes con la Argentina, no solo es necesario indagar el principio formativo del trabajo, sino también el principio despatriarcalizador del trabajo. En los cruces entre pedagogía, trabajo y género, las mujeres de la Interbarrial de Esteban Echeverría desandan, en sus prácticas productivas cotidianas, cuestiones vinculadas a la producción bajo patrón, la comercialización y hasta el consumo a partir de la socialización y construcción de aprendizajes y desaprendizajes; pero, al mismo tiempo, se van reposicionando en torno a cuestiones vinculadas con el género como la fijación de sus cuerpos en el ámbito privado, la participación en un ámbito público considerado masculino, la redefinición de su rol como madres, la posibilidad de sostenimiento material sin dependencia de los hombres, el encuentro de ámbitos de contención entre mujeres y el planteo de una vinculación no excluyente entre el ámbito de la reproducción y la producción, y entre la producción y la política.

Cabe señalar que la existencia de otros modos posibles de producir y otros modos posibles de asumirse como mujeres, y especialmente como mujeres productoras, no redundan en una ruptura del patrón de poder hegemónico de modo lineal ni automático. Se parte de la necesidad de una mirada de estas experiencias “en proceso” o que “están siendo” al construirse en el cotidiano de la praxis y en el marco de una realidad compleja que genera potencialidades y límites en las posibilidades de alojar lo pedagógico-descolonizador.

La construcción de saberes en los proyectos productivos: saberes técnicos, políticos y subjetivos

Para mirar y analizar los procesos de formación en los proyectos productivos y su relación con prácticas pedagógicas descolonizadoras, ordenamos los saberes a partir de tres dimensiones surgidas de las observaciones y las entrevistas del trabajo de campo: saberes técnicos, políticos y subjetivos (Guelman y Palumbo, 2015).

Cuando hablamos de saberes técnicos nos referimos, por un lado, a saberes técnico-productivos específicos según las características del productivo.⁶ Generalmente, en el momento de origen del productivo estos saberes no se encuentran en todos los compañeros por lo cual se hace necesaria una socialización de los saberes al grupo que, como señalan los relatos de las mujeres trabajadoras, se “aprenden practicando” o se “aprenden sobre la marcha”. También hay saberes técnicos producto de una formación en sentido estricto, ya sea brindada por organismos

6 Cabe aclarar que mediante la idea de “el productivo”, la Interbarrial de Esteban Echeverría nombra en su jerga cotidiana a lo que veníamos llamando en este artículo emprendimientos o proyectos productivos.

estatales, por la organización o por el MNCI. Por último, existen saberes “estratégicos” respecto a cómo se comercializa y cómo colocarle a la producción un precio justo dado que en los productivos se amplía la manera de concebir el trabajo y se cuestionan los modos de la producción capitalista asalariada.

Los saberes políticos se vinculan con el modo en que lo político se juega en lo colectivo y cómo lo colectivo se aprende en el trabajo en relación con diferentes vínculos y con el involucramiento de sus miembros. Entre ellos, se encuentran los aprendizajes en torno a la toma de decisiones en asamblea, al establecimiento de criterios de reparto de las ganancias, a la superación de lógicas individualistas y a modos de consumo responsables que privilegien productos sanos y producidos de manera cooperativa.

Los saberes subjetivos son aquellos que forman como sujetos. Aprender una disciplina de trabajo, que no necesariamente se corresponde con la disciplina fabril, que involucra el cumplimiento de horarios, la responsabilidad por las tareas asumidas y la valoración de sí como sujetos trabajadores de la economía popular. Aprender a cuidarse entre compañeras, a relacionarse de otro modo, a compartir en condiciones de iguales con otros compañeros, a tomar decisiones personales de importancia, a reconocerse capaces de enseñar en tanto pueden compartir saberes valiosos que fueron recolectando en sus historias de vida tanto en el campo como en la ciudad. Aquí interesa destacar un tipo particular de saberes subjetivos que denominamos saberes de género y que refieren a todos esos conocimientos complejos y contradictorios referidos a cuestiones de género que circulan en el ámbito de la producción y que tienen la potencialidad de habilitar reconfiguraciones subjetivas en las integrantes de los distintos barrios.

Saberes técnicos

En las entrevistas aparecen aprendizajes respecto de saberes técnicos relacionados al trabajo en los productivos como coser y hacer dulces. Estos saberes técnicos fueron enseñados por otras mujeres de la familia o del productivo. El primer caso podemos verlo en el siguiente fragmento:

–Donde me crié también hacíamos con mi abuela, con mi tía, hacíamos dulces, esas cosas en el campo, pero allá en el campo es muy distinto a acá. (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2015)

Respecto a los saberes aprendidos al ingresar al productivo, muchas veces se vinculan con un proceso de observación del trabajo de las compañeras, lo cual es visto por ellas mismas como instancia pedagógica:

–No, yo a partir de que fui allá y vi a las compañeras... de hecho fui a trabajar allá también, a pelar ciruela y, y todo eso. [...] Y todavía es como una escuela, ¿no?, porque todavía seguimos aprendiendo. (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2013)

Desde una perspectiva de género, podríamos decir que estos saberes que las mujeres trabajadoras portan y ponen a disposición del proyecto productivo están vinculados a la división sexual del trabajo en el sentido más clásico, es decir, a un sistema patriarcal que designa un “rol tradicional de la mujer” que cose o cocina en el ámbito doméstico, además de ser quien cuida a los niños:

–Al tener hijos era la única opción para poder trabajar, no era muy fácil aquí conseguir otro trabajo con

hijos. Yo tenía una hija, que en el taller donde aprendí me permitían estar con mi hija. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015)

El hecho de que la mayoría sean mujeres en los productivos nos lleva a cuestionarnos por qué los hombres –sus maridos, sus parejas– no participan de estas instancias. Según los relatos de las entrevistas, en general “ellos trabajan afuera” (afuera del barrio). Algunas características de los productivos como el trabajo a demanda y la escala de producción, que en estos mismos proyectos se deciden y definen, pareciera empujarlos a garantizarse un ingreso afuera. Esto podría vincularse con la falta de estabilidad económica que, al no estar garantizada en el productivo, genera que las mujeres que allí trabajan no puedan ser sosten económico de sus familias. Así pareciera estar reproduciéndose cierta desigualdad de género en cuanto al rol de sostenedor económico que persiste en los hombres y el rol de cuidado de los niños en las mujeres:

–En cambio, nosotros trabajamos acá solamente cuando tenemos pedido, y eso no abastece, sí o sí hay que buscar otro trabajo. Yo ahora no puedo ir, tengo mi nene chiquito. En cambio, acá, estaba alguna compañera que se encargaba de cuidar a los chicos cuando estamos acá, pero afuera no puedes irte a trabajar. (Entrevista a integrante de la textil “Los Sin Techo”, 2015)

También observamos que los maridos se acercan a participar solamente cuando se trata de tareas que conllevan saberes técnicos vinculados al “rol de género masculino” como por ejemplo construir, extrapolable a otras tareas no productivas como hacer asados:

e: –Y tu marido ¿te apoya en la militancia?

E: –Sí, él viene a colaborar acá, si puede y tiene tiempo él está acá colaborando, ayuda a hacer las paredes, el techo, cosas. Él no sabe mucho, pero él es de colaborar, le explican y él lo hace.

e: –Pero él trabaja afuera del barrio.

E: –Sí, él trabaja en un hospital. Él es camillero... (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2015)

En definitiva, se estaría reproduciendo una división sexual del trabajo, de modo que determinados saberes técnicos se poseen, circulan y son desplegados en función de los estereotipos de género propios de una sociedad patriarcal.

Saberes políticos

En las entrevistas realizadas aparecen recurrentemente momentos de aprendizajes de saberes políticos. Las entrevistadas nombran principalmente el aprendizaje de sus derechos y hacen hincapié específicamente en los derechos laborales y en el derecho a la tierra y la vivienda. También aparecen aprendizajes en torno a los derechos de las mujeres. De hecho, una de las entrevistadas refiere haber estado organizando con una compañera un taller sobre esta temática. Asimismo, aparece en las mujeres la importancia de los aprendizajes en torno a los derechos de sus hijos. Vemos que los saberes políticos las interpelan también en tanto madres:

–Aprendí sobre mis derechos, los derechos que tengo a pesar de ser extranjera y todo eso, y que mis hijos también tienen derechos. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015)

Las mujeres entrevistadas reconocen generalmente una distancia y una ausencia de vínculo con la política previamente al ingreso a la organización. Una de las cuestiones que podría estar operando en esta suerte de lejanía de las mujeres respecto a lo político reside en las concepciones socialmente instaladas –que se van desmontando poco a poco– respecto a lo político como espacio de intervención “natural” de los hombres:

e: –Y acá con tu participación en este lugar ¿cómo pensás vos que se relaciona con lo político?

E: –No, yo de política no sé... (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2015)

Como se desprende de la cita anterior, algunas de las integrantes de los productivos aun siendo parte de la organización no terminan de asumir un vínculo con lo político. Esta situación podría causar una escisión entre el ámbito productivo y lo político, descuidando que los productivos son parte de una organización mayor que les dio origen y en la cual se encuentran insertos. Este vínculo con lo político también se replica en sus maridos quienes muchas veces no comprenden por qué ellas están en el movimiento, qué las lleva a organizarse políticamente, lo cual da cuenta de esta naturalización de la lejanía de las mujeres de lo político:

Él no es militante, es compañero, pero no militante.
Le cuesta entender todavía este tema de la política

y a mí me cuesta hacerle entender [este tema de la política]. Se me hace más fácil con otro compañero, [con] otro vecino, pero a [con] él no. Eso me frustra, siento que lo tengo más cerca y que no puedo, en cambio a otros compañeros se me hace más fácil llegar. (Entrevista a una integrante de la cooperativa Textil de “Los Sin Techo”, 2015)

Pareciera reproducirse una división del trabajo desigual entre los géneros, de modo que determinadas tareas (como el cuidado de los niños) les corresponden mayoritariamente a las mujeres. Sin embargo, es notorio también que ellas son capaces de cuestionarse esto ya que se preguntan por la participación de los varones y reconocen que existen diferencias de género en los modos de involucramiento en la organización.

Así, observamos que la maternidad, el cuidado de los niños y la militancia se conjugan de diversos modos puesto que, además del tema de los derechos, en las entrevistas las mujeres dan cuenta de cierta dificultad de tomar responsabilidades políticas debido a la necesidad de cuidar a sus hijos, incluso una de las entrevistadas explica que tuvo que dejar de ser la responsable de un centro comunitario por este motivo:

—Y soy delegada del centro comunitario también, y hasta hace un poco tiempo era delegada de los Manzanos y me fui hace poquito por el tema del bebé, porque ya con todas las reuniones del centro comunitario y las otras reuniones del barrio y todo eso, y con el trabajo, se me complicaba un poco. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015)

En cuanto a la maternidad y la militancia, es importante señalar que algunas de las militantes del movimiento

ingresaron “a través” de sus madres, es decir, sus madres ingresaron primeramente y luego ellas se acercaron y conocieron la organización por su relación con ellas; o se acercaron “por ser” madres y necesitar guardapolvos para sus hijos. En este sentido, si bien la maternidad opera en ciertos casos como un obstáculo para la proyección política de las mujeres trabajadoras, al mismo tiempo se verifica un fuerte reconocimiento a la organización en términos de concebir a la familia como unidad de militancia y habilitar a los espacios de trabajo como ámbitos en los cuales las tareas se organizan y reparten contemplando el rol de madres de algunas de sus integrantes (especialmente quienes tienen hijos más pequeños que demandan mayores cuidados). Otro aprendizaje relevante que mencionan las entrevistadas es hablar y expresarse frente a los demás. El uso de la palabra en público constituye un aprendizaje político significativo para ellas y está dado principalmente por la participación en instancias colectivas de discusión y aprendizaje (viajes, asambleas, Escuela de la Memoria Histórica, entre otras):

–Sí, era la primera vez que yo salía así con las compañeras de la organización. Tenía miedo, esa vez no hablé casi nada, pero esta vez que fui allá me hablé todo! (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015)

Ahora bien, el abordaje de la dinámica de construcción de los saberes políticos nos coloca frente a una doble dimensión: por un lado, y en cuanto a lo político en lo productivo, nos encontramos con procesos de apropiación de la palabra y con un ejercicio de toma de decisiones más democrático (vehiculizado, en parte, por la misma toma de la palabra); por otro lado, en referencia a la proyección política de las mujeres trabajadoras fuera del ámbito productivo y del centro

comunitario, encontramos ciertas persistencias de las concepciones que ubican a las mujeres por fuera de la política e, incluso, en el ámbito de los productivos de decisiones vinculadas a los aspectos de dirección y concepción del mismo que recaen en el Área de Producción y Comercialización del movimiento compuesta mayoritariamente por hombres. Aun presentando estos dos ámbitos de manera separada analíticamente, entendemos que el afianzamiento de la socialización y ejercicio de los saberes políticos en el nivel más micro (del productivo, del centro comunitario) podría coadyuvar al logro de un mayor protagonismo de las mujeres productoras en los espacios más comúnmente llamados políticos que se sitúan, generalmente, por fuera de los barrios populares.

Saberes subjetivos

Un primer aspecto de los saberes subjetivos se relaciona con los proyectos productivos como ámbitos habilitadores de reconfiguraciones subjetivas en tanto lo productivo se anuda con lo intersubjetivo. Estas reconfiguraciones operan respecto a la formación del sujeto trabajador –en este caso, trabajadora– de la economía popular y, adicionalmente, a una formación más general en cuanto sujetos en términos de cuidado, contención y apoyo afectivo. De allí que los saberes subjetivos se relacionen con los saberes técnicos y políticos ya desarrollados en términos de potenciación y retroalimentación mutua.

A los fines de este artículo, se aborda específicamente el segundo tipo de saberes subjetivos enunciado. Las consecuencias del cuidado entre compañeras en la organización del trabajo en cuanto a división de tareas, a menudo, exceden el ámbito productivo y se transmutan en contención y cuidado

con relación a otros aspectos de la vida. Específicamente, el mundo familiar aparecía como una de las preocupaciones más cotidianas de las militantes en cuanto a las relaciones de pareja y los vínculos y el cuidado de los hijos. El colectivo de producción se convierte en oportunidad subjetiva para “cotorrear”, compartir problemas, pensar decisiones para resolverlos y hasta “hacer terapia” como comenta una entrevistada a continuación:

E: –Aparte entre nosotras hablamos cosas, y por ahí, nos chisboteamos cosas, estamos ahí jodiendo, es todo una carcajada.

e: –Claro, por ahí comentan cosas, del barrio, de ustedes...

E: –De nosotras, de todas, es un cotorrerío le digo yo.

e: –Porque me imagino que además de que hacen el dulce es un espacio de contención

E: –Claro, porque como yo le digo, nosotras hacemos terapia. Porque más allá de todo lo que a nosotros nos pasa, entre nosotras nos contamos lo que nos pasa y bueno, una lleva la opinión de una, de otra y así estamos todas. Todas somos lo mismo, y eso es lo que nos lleva a nosotras estar más unidas a todas, y estamos sabiendo lo que pasa una compañera, qué problema tiene. (Entrevista a integrante del productivo Dulceras “Remolines”, 2015)

A diferencia de la participación en otras instancias donde no terminan de conocerse como el MNCI, el espacio Interbarrial o el propio centro comunitario, las horas de trabajo

compartidas en el productivo permiten un encuentro intersubjetivo de mayor profundidad. En el caso de las mujeres, nos relataban algunos cambios subjetivos relacionados con marcas de género: elegir ganar menos, pero estar más cerca de la familia; tomar decisiones personales radicales por saberse en colectivo, sentirse contenida y tener la posibilidad de garantizarse la subsistencia económica; encontrar nuevos sentidos en la vida por fuera de la sumisión dentro de la casa. Inclusive, en una entrevista grupal a las integrantes de un productivo, nos cuentan que una de ellas logró dejar a un marido golpeador. Por lo tanto, una mirada de género va apareciendo subjetivamente, reflejada en las historias personales. Tal como lo comentan las mismas mujeres, la pertenencia al colectivo de producción es fundamental en cuanto a un aspecto más afectivo-simbólico, pero también a la posibilidad material que habilita romper la dependencia económica con los hombres.

Por otra parte, las mujeres señalaron reiteradas veces que antes de su ingreso a la organización sentían distintos miedos: miedo a hablar, a equivocarse al hablar, a salir a la calle, a organizarse:

—A mí me daba miedo, encima escuchaba noticias, veía todo eso, se me metía más en la cabeza todo, me asustaba bastante, tenía bastante miedo de salir a la calle. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015)

Con relación a esto, el movimiento da pie a la superación de estos miedos. Las mujeres aprenden allí a alzar su voz en las discusiones productivas y políticas, a trabajar de manera colectiva y organizada, a conocer sus derechos y demandar su cumplimiento en el espacio público. En este sentido, es posible sostener que la militancia en el movimiento

coadyuva a formar militantes con valentía y coraje, capaces de desaprender temores pasados:

–¡Como que me abren los ojos! No sé, yo tenía muchas cosas para hablar en mis pensamientos, pero tenía miedo, ese miedo y los compañeros me animan a contar, me animan a contar, entonces, como que más comparto con las compañeras. (Entrevista a integrante de la cooperativa textil “Los Sin Techo”, 2015)

Observamos que las mujeres valoran mucho la contención que les brinda la organización. Mencionan especialmente la posibilidad de manejar los tiempos del trabajo con cierta flexibilidad y la posibilidad de llevar a cabo el cuidado de los niños al mismo tiempo que el trabajo en el productivo. En este sentido, reconocen las ventajas que trae el trabajo sin patrón con relación al trabajo que tienen en su condición de madres. También la contención se vincula con la presencia de un fuerte componente emocional en las relaciones interpersonales de la organización, lo cual contribuye a generar lazos sociales fuertes entre las compañeras de cada productivo que comparten el día a día del trabajo:

–Y de la organización tuvimos mucho apoyo porque justo con todo lo que nos había pasado, estuvieron siempre ahí... con el tema del entierro de mi hermanito, que lo habían llevado a la autopsia para retirar, viste... todo el tiempo ellos estuvieron ahí. Es como nuestra familia, son nuestra familia. (Entrevista a integrante de la textil “Los Sin Techo”, 2015)

Por último, en nuestra participación en algunos encuentros de mujeres del movimiento se relataron permanentes situaciones de violencia de género intrafamiliar y social,

que también se encontraban presentes en el “cotorreo” entre compañeras en el momento de la producción, y se señaló la centralidad de armar jornadas que permitan poner en palabras lo que les pasó, contarles a sus compañeras cómo lo solucionaron o qué procedimientos siguieron para que las demás no cometan los mismos errores:

–En situaciones feas aprendimos a sacarnos al hombre, a educar a nuestros hijos, a organizarnos y superarnos desde el hacer, produciendo. (Intervención de una integrante del merendero del barrio Montana, 2017)

–Mi marido me pegaba y yo me desquitaba con mis hijos. Quiero compartir los errores que cometí. (Intervención de una integrante del merendero del barrio Altos, 2017)

A partir de esta necesidad de transmitir los saberes que las mujeres portan, como experiencia personal que se hace colectiva, hemos pensado desde el proyecto de investigación la posibilidad de poner en juego una nueva categoría de “saberes de género” que representa todos esos conocimientos complejos y contradictorios referidos a cuestiones de género que circulan en la producción y que tienen la potencialidad de habilitar reconfiguraciones subjetivas en las integrantes de los distintos barrios.

Conclusiones

A modo de cierre, cabe reflexionar acerca de los modos en que los reposicionamientos de las mujeres en torno a su rol productivo cuestionan el sistema moderno/colonial/patriarcal y capitalista. Notamos una ruptura interesante

en términos de los saberes subjetivos posibilitada por el colectivo de trabajo. En esta clave, mencionamos la construcción de un espacio que siendo de trabajo se erige en ámbito de debate, contención y hasta de satisfacción personal, la reafirmación del lugar maternal y familiar de las mujeres con relación al cuidado de sus hijos y la recuperación de un ámbito de afirmación por fuera de la casa. Empero, una mirada de género requiere problematizar la correspondencia de algunas de estas afirmaciones subjetivas con la conservación del rol tradicional de género asignado a las mujeres por el patriarcado de alta intensidad.

Los saberes políticos y técnicos se presentan de un modo más complejo. En el plano de los saberes políticos, la apropiación de la política como espacio de intervención para las mujeres se vislumbra como una tarea que debe ser consolidada, aún cuando en el trabajo cotidiano se observen aprendizajes de modos de organización con clara potencialidad política. Asimismo, observamos que los saberes técnicos que circulan extrapolan saberes domésticos de las mujeres como coser o cocinar, así como el trabajo a demanda o pequeña escala no termina de garantizar la subsistencia material de estas mujeres, replicando la dependencia de sus maridos o parejas.

Si bien se analizaron las emergencias y tensiones en función de los distintos tipos de saberes, es preciso remarcar que los aprendizajes de cada uno de ellos se encuentran altamente imbricados en la práctica concreta. La superación del miedo a hablar constituye tanto un aprendizaje subjetivo como la posibilidad de un crecimiento en términos políticos y la habilitación de la potenciación de la socialización de saberes técnicos entre compañeras.

En sentido inverso, ciertas características de los saberes técnicos de los productivos obturan las posibilidades de que el trabajo se transforme en principio formativo en

términos políticos. Precisamente, el trabajo se constituye como principio formativo cuando la producción es “real” (Guelman, 2015), es decir, cuando permite la subsistencia y la reproducción material. En este sentido, uno de los desafíos que afronta el movimiento es el de posicionar a las mujeres como sostén económico y dar lugar a formas de producción que logren una mayor independencia de los circuitos capitalistas/patriarcales tradicionales.

Bibliografía

Antunes, R. (2005). *Los Sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y la negación del trabajo*. Buenos Aires, Herramienta.

Braidotti, R. (2000). *Sujetos nómades*. Buenos Aires, Paidós.

De la Garza Toledo, E. (2010). Del concepto ampliado de trabajo al de sujeto laboral ampliado. En De la Garza Toledo, E. (comp.), *Sindicatos y Nuevos movimientos Sociales en América Latina*. Buenos Aires, CLACSO.

Díaz, C. (2010). Hacia una pedagogía en clave descolonial. En *Revista Tábula Rasa*, núm. 13, pp. 217-233.

Fernández, A. M. (2009). Las diferencias desiguales: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina. En *Revista Nómadas*, núm. 30, pp. 22-33.

Guelman, A. (2015). *Pedagogía y política: la formación para el trabajo en los movimientos sociales. El caso de la escuela de agroecología del MOCASE-VC (2009-2012)*. (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Guelman, A. y Palumbo, M. (2014). *Dinámicas de construcción de saberes en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales*. Ponencia presentada en II Congreso de Estudios Poscoloniales y III Jornadas de Feminismo Poscolonial de UNSAM - CLACSO. Argentina.

———. (2015). Prácticas pedagógicas descolonizadoras en experiencias productivas autogestionadas de movimientos sociales: el principio formativo del trabajo. En *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, año 37, núm. 2, pp. 47-64.

- . (2016). Lo descolonizador en los saberes del trabajo: una aproximación desde una experiencia de autogestión. Ponencia presentada en VIII Congreso ALAST de Asociación Latinoamericana de Estudios de Trabajo. Buenos Aires, Argentina.
- Guelman, A., Palumbo, M.M. y Martínez Cajal, S. (2017). *La formación en el trabajo en movimientos populares en el contexto de la Ley de Emergencia Social*. Ponencia presentada en las V Jornadas Internacionales de Problemas Latinoamericanos de UNC. Córdoba, Argentina.
- Lander, E. (1993). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.
- Lugones, M. (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. En *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 25, pp. 61-76.
- . (2008). "Colonialidad y género: hacia un feminismo decolonial". En Mignolo, W. (comp.), *Género y descolonialidad*. Buenos Aires, Del Signo.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales, diseños globales*. Madrid, Akal.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Journal of World-Systems Research*, vol. 6, núm. 2, pp. 342-389.
- Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Prometeo.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En Candau, V. (ed.), *Educação intercultural hoje em América Latina: concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, PUC.
- . (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Quito, Abya Yala.
- . (2017). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. tomo II. Quito, Abya Yala.

Los autores

Agustina Argnani

Becaria doctoral de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctoranda en Ciencias de la Educación, UBA. Magister en Educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas, UBA. Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, UBA. Becaria tesista del proyecto de investigación "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación", UBACyT Grupos Consolidados (2014-2017) dirigido por el doctor Daniel H. Suárez, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Su tesis estudia las prácticas y dispositivos puestos en marcha en la formación inicial de docentes, que se inspiran en los principios teórico metodológicos de la investigación (auto)biográfica y narrativa en educación. Docente de la materia Problemas Pedagógicos Contemporáneos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, UBA.

Cynthia Bustelo

Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Licenciada en ciencias de la educación, UBA. Integrante del proyecto UBACyT (2014-2017) "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferen-

cias en educación” dirigido por el doctor Daniel H. Suárez. Su línea de investigación se centra en las experiencias de formación socioculturales en contextos de encierro desde un enfoque narrativo y (auto)biográfico. Coordinadora del área de educación del Programa de Extensión en Cárceles (PEC) dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Coordinadora técnica-pedagógica y docente de la Diplomatura en gestión socio-cultural para el desarrollo comunitario que se lleva a cabo en el Centro Universitario Devoto (CUD) y depende de la FFyL, UBA. Miembro del Comité organizador del Encuentro Nacional de Escritura en la cárcel (ENEC).

Yanina Caressa

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, UBA. Integrante del proyecto UBACyT (2014-2017) “La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación” actualmente en curso en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), UBA dirigido por el doctor Daniel Suarez. Miembro del equipo docente de la cátedra Problemas Pedagógicos Contemporáneos de la licenciatura en Ciencias de la Educación, UBA. Integrante del Programa de Extensión Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Su proyecto de tesis aborda el campo de la formación docente continua y el cambio educativo, específicamente, se centra en la indagación de la posición de supervisión en el marco de un proyecto de investigación-formación-acción docente desde un enfoque (auto)biográfico y narrativo.

Natalia Castela

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), doctoranda en Educación, UBA. Becaria doctoral, UBA (2015-2018). Integrante del proyecto UBACyT (2014-2017) “Historia de la educación en América Latina. Perspectivas historiográficas y problemas centrales para la construcción del objeto” dirigido por la doctora Lidia Mercedes Rodríguez. Integrante del grupo de investigación APPEAL.

Su trabajo académico se desarrolla actualmente en el campo de la historia de la educación argentina, en particular en torno a la Educación por el Arte como alternativa pedagógica en América Latina. Adscripta en la cátedra Educación de Adultos de la carrera Ciencias de la Educación, UBA.

Gabriel Corvalán

Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Integrante del proyecto UBACyT “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales”, dirigido por la doctora Anahí Guelman. En su trabajo de investigación aborda temas vinculados a la relación entre trabajo, género y colonialidad y, particularmente, a la construcción de masculinidades en los movimientos sociales. Docente adscripto de la asignatura Filosofía de la Educación

María Florencia Di Matteo

Magíster en Didáctica, licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Fue becaria doctoral del CONICET, tiene sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Doctoranda en Educación (UBA). Directora de tesis: doctora Diana Mazza. Su tesis estudia la evaluación de los aprendizajes en instancias de formación preprofesional en cursos universitarios, sus vinculaciones con el proceso formativo del sujeto y su relación con características de la profesión. Docente de la cátedra Didáctica General para los Profesorados, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Docente en Institutos de Formación Docente.

Camila Downar

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Becaria estímulo UBA (2016-2017). Integrante del proyecto UBACyT (2014-2017) “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en movimientos sociales”, dirigido por la doctora Anahí Guelman. Su línea de investigación se centra en la experiencia de

circulación y producción de saberes en proyectos productivos autogestivos. Integrante del proyecto (PRIES) "Alteridad y discursos tecno-educativos. Una deconstrucción de la racionalidad técnica en educación en clave ética-política", UBA. Profesora en institutos de formación docente.

Florencia Faierman

Licenciada en Ciencias de la Educación y doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA) y Magister en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Becaria doctoral de CONICET (2016-2021). Integrante del proyecto UBACyT "La latinoamericanización del conocimiento y la transferencia social en las universidades de América Latina en la actualidad. Un debate histórico revalorizado por la mirada decolonial en el marco de la Sociología de la educación Crítica" dirigido por la magister Silvia Yolanda Llomovatte. Integrante del grupo de estudios "Revistas y publicaciones periódicas en América Latina: proyectos colectivos entre la política y la cultura" de la UNSAM dirigido por la magister Mariana Bayle. Su investigación aborda los debates pasados y presentes sobre Ciencia, Tecnología y Universidad en América Latina.

Denisse Garrido

Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad de Buenos Aires (UBA). Maestranda con mención en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas socioeducativas, UBA. Becaria de maestría UBA (2016-2018). Integrante del proyecto UBACyT "Historia de la Educación en América Latina. Perspectivas historiográficas y problemas centrales para la construcción del objeto" (2014-2017) dirigido por la doctora Lidia Rodríguez, y del Proyecto UBANEX "Saberes socialmente productivos en organizaciones sociales. La experiencia de organización de trabajadores informales" (2017) dirigido por la doctora Lidia Rodríguez y codirigido por la doctora Esther Levy. Integrante del equipo de investigación APPEAL. Su trabajo académico se desarrolla actualmente sobre la Reforma Universitaria de 1918.

Sebastián Gómez

Licenciado en Ciencias de la Educación y magíster en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Doctor con mención en Educación, UBA y becario posdoctoral del CONICET con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA, directora de beca: doctora Judith Naidorf. Su área de indagación remite a la recepción y usos de Antonio Gramsci entre intelectuales argentinas/os de la educación, 1959-1983. Docente de la asignatura Teorías Sociológicas, departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA.

Andrea Iglesias

Profesora y licenciada en Historia, Universidad de Buenos Aires (UBA) y licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Becaria doctoral CONICET bajo la dirección de Alejandra Birgin y la codirección de Myriam Southwell. Doctoranda en Ciencias Sociales, UBA. Investigadora tesista del proyecto UBACyT (2014-2017) "Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada" Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Profesora de escuela secundaria y adscripta a la cátedra Formación y Reciclaje, docente de la carrera de Ciencias de la Educación, UBA. Miembro del equipo de Investigadores en Formación del IICE, UBA. Su tesis doctoral aborda la relación entre las trayectorias y las estrategias de inserción laboral de los profesores principiantes de escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el contexto actual de la reconfiguración del subsistema formador argentino.

Magalí Kiler

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Maestranda en Antropología Social, UBA. Estudiante del Profesorado en Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, UBA. Becaria de Maestría UBA (2016-2018) bajo la dirección de Alejandra Birgin. Su tesis aborda las relaciones de las instituciones de formación de profesores/as con los saberes de los/as estudiantes. Integrante

del proyecto UBACYT (2014-2017) "Articulaciones entre la formación de profesores y la educación secundaria en la escena educativa fragmentada". Adscripta de la cátedra de Formación y Reciclaje Docente de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Investigadora en formación del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA.

María Eugenia Míguez

Licenciada y profesora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas, UBA. Investigadora becaria UBA en el marco del proyecto UBACYT (2014-2017) "La conformación del campo pedagógico: sentidos y disputas en torno de las desigualdades y diferencias en educación" actualmente en curso en el Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Dirigido por el doctor Daniel Suarez. Docente adscripta de la cátedra Educación II: Análisis sistemáticos de los sistemas de educación formal y no formal, carrera Ciencias de la Educación, UBA. Integrante del Programa de Extensión Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Su trabajo académico se centra en la Educación de Jóvenes y Adultos, en particular, en describir, comprender y analizar experiencias de formación de estudiantes del Plan Fines 2 desde un enfoque (auto)biográfico y narrativo.

Victoria Orce

Coordinadora e investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE). Docente del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Carrera de Especialización de Posgrado "Pedagogías para la igualdad en contextos socioeducativos diversos", FFyL, UBA. Profesora de la Universidad Nacional de las Artes y del Instituto de Educación Superior "Juan Ramón Fernández".

María Mercedes Palumbo

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA), magíster en Educación, Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas (UBA), licenciada y profesora en Ciencia Política (UBA). Becaria doctoral CONICET (2013-2018), bajo la dirección de Silvia Llomovatte y la codirección de María Fernanda Juarros, con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE), UBA. Docente de Teoría Política Contemporánea de la carrera de Ciencia Política y del Seminario de Investigación sobre la Práctica Docente de los profesorados de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), UBA. Miembro del equipo UBACYT (2014-2017) “Prácticas descolonizadoras y formación para el trabajo en los movimientos sociales” dirigido por Anahí Guelman. Sus tesis de maestría y doctorado abordaron la construcción de subjetividades políticas y epistémicas en talleres de formación política en movimientos populares.

Natalia Peluso

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA) y doctoranda en Ciencias de la Educación, UBA. Becaria doctoral (2014-2017) en el marco del PICT: “Educación de jóvenes y adultos y educación popular en el contexto de los nuevos populismos latinoamericanos 2003-2011”. Integrante desde 2006 del grupo de investigación Appeal dirigido por la doctora Lidia Rodríguez, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA y del equipo de investigación sobre Universidad dirigido por el doctor Eduardo Rinesi, Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS). Docente de Pedagogía e Historia de la Educación en institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires, docente de Pensamiento Nacional y Problemática Contemporánea en la Universidad Provincial de Ezeiza (UPE). Su tesis doctoral trabaja sobre los problemas de la democratización de la educación superior.

Julieta Santos

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA). Maestranda en Políticas Sociales y Derechos Humanos, Universidad Nacional de San Martín

(UNSAM). Docente en Nivel Superior, capacitadora en temáticas referidas a ESI y Derechos Humanos, y ayudante en la cátedra Libre de Derechos Humanos, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), UBA. Miembro de los proyectos de investigación: PICT-2014-1282 "Las políticas de formación continua y la trayectoria de los profesores. Los desafíos de la inclusión educativa y de las TIC en el nivel medio de la Provincia de Buenos Aires", Universidad Nacional de Moreno (UNM), dirigido por la doctora Lea Vezub; y UBACYT GC (2014-2017) "La formación docente: modelos, estructuras, trayectorias y prácticas en el marco de la preparación profesional", FFyL, dirigido por la doctora Andrea Alliaud. Actualmente desarrolla su trabajo de tesis referido al lugar de los derechos humanos en la formación docente inicial para nivel primario en la Ciudad de Buenos Aires, y es dirigida por la doctora Lea Vezub y el doctor Isabelino Siede.