



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras  
Universidad de Buenos Aires

P

# Subjetividad docente en tiempos contemporáneos.

Autor:

**Chapiro, Liliana.**

Tutor:

**Sabino, Juan Pablo.**

**2024**

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad.

Posgrado



**FILO:UBA**  
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL  
Repositorio Institucional de la Facultad  
de Filosofía y Letras, UBA



*Facultad de Filosofía y Letras*

LIC. y PROF. LILIANA CHAPIRO

Título:

**SUBJETIVIDAD DOCENTE EN TIEMPOS  
CONTEMPORÁNEOS.**

**Tesis para optar por título de Magister en:  
“Estudios interdisciplinarios de la Subjetividad”.**

Director: Dr. Juan Pablo Sabino

Buenos Aires

2024

## ÍNDICE

### **INTRODUCCIÓN. /3**

Planteo del problema. Tensión. /3

Delimitación del objeto de estudio y abordaje del problema. /3

### **1. APORTES TEÓRICOS RELEVANTES PARA PENSAR LA SUBJETIVIDAD EN TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS. /5**

1.1. Subjetividad. Conocimiento. Verdad. /5

1.2. Deconstrucción de Subjetividad. Propuestas. /10

1.3. Rizoma, modelo múltiple de conocimiento. /15

### **2. SUBJETIVIDAD DOCENTE. /23**

2.1 Crisis socioeconómica, política y política educativa. /23  
Atravesamientos y deslizamiento de sentido.

2.1.1 Subjetividad y responsabilidad del Estado. /24

2.1.2 Subjetividad de los jóvenes, en las escuelas. /26

2.1.3 Modelo de gestión y construcción de subjetividad. /34

2.1.4 Construcción de Subjetividad Docente. /37

2.1.5 Términos significativos en los enunciados legales. 43

2.2 Definición de categorías para su análisis. /49

2.3 Conclusión. /49

### **3. GÉNERO. Subjetividad Docente. /52**

- 3.1 Mirada desde el juego infantil. /54
- 3.2 Imagen del cuerpo. /58
- 3.3 Educación sexual y enfoque de género. /61
- 3.4 Investigaciones nacionales e internacionales de género. /63
- 3.5 El patriarcado. /64
- 3.6 Pedagogía anti normalista. /66
- Conclusiones./68

### **4. PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. PROPUESTAS. /71**

- 4.1 Principios irrenunciables. /71
- 4.2 Crisis. /72
- 4.3 Propuestas aplicadas a Categoría Experiencia. /72
- 4.4 Propuestas aplicadas a Categoría Cuerpo. /73
- 4.5 Propuestas aplicadas a Categoría Sentido y democracia. /75
- 4.6 Propuestas aplicadas a Categoría Reflexión. /76
- 4.7 Evaluación. Subjetividad. Conciencia. /78
- 4.8 Resiliencia y Subjetividad./79

### **5. CONCLUSIONES. /86**

### **BIBLIOGRAFÍA. /91**

### **ANEXO. /98**

## INTRODUCCIÓN

### Planteo del problema

Con el advenimiento de la democracia en nuestro país en 1983, se abre una nueva etapa que, con dudas y temores, se fue afianzando en su establecimiento. En este nuevo marco político resuenan otras posibilidades de subjetivación, que abren camino hacia un nuevo paradigma. Desde el punto de vista social, cultural y educativo, la búsqueda de una identidad democrática, más flexible y libre, se hizo necesaria, a la vez que se daban luz a acontecimientos ocurridos durante la dictadura iniciada en 1976, (arbitrariedad, peligro, tortura, muerte, persecución y miedo, que afectaron la constitución subjetiva al producir indignación, desesperación, vacío e indiferencia).

En la década de los 90, se establecieron nuevas pautas en este orden cultural y educativo, que corresponden a una mirada en parte similar a la de los 80, pero orientada a perspectivas más individuales, con preparaciones para el futuro económico del país en relación con el mercado internacional.

Estas diferencias de planteos paradigmáticos, en donde la política y la economía entraron en luchas de poder, repercutieron en los proyectos educativos, sobre todo a nivel de escuelas secundarias.

Nosotros nos ubicamos en este punto para analizar y particularizar los problemas que se generaron, las propuestas ideológicas que jugaron sus roles, y la constitución de subjetividad en docentes y jóvenes, todo lo cual formó parte de esta crisis de sentido. Consideramos que las contradicciones y emprendimientos de los mercados productivos y financieros llevaron a la población a situaciones de pobreza, de insatisfacciones básicas y endeudamientos, que socavaron la subjetividad hasta niveles casi inhumanos, donde la violencia, la economía clandestina y los efectos de drogas de fácil acceso, hicieron el resto. Nos proponemos aquí, una mirada crítica que aporte propuestas positivas en la constitución de subjetividad solidaria.

### Delimitación del objeto de estudio y abordaje del problema

El objetivo inicial es analizar en el capítulo 1, la subjetividad en un contexto de espacio y tiempo determinado. El problema que consideramos abordar en nuestra investigación es la vinculación de este concepto con las políticas pedagógicas, que se planifican y se observan en las escuelas, principalmente públicas, de nuestro país, en un determinado período histórico que determinaremos.

A partir de nuestro objeto de estudio –subjetividad docente, tratado en el capítulo 2- reflexionamos sobre la hipótesis de crear una subjetividad amplia, libre y democrática, a través del trabajo como transformación, con espíritu democrático, comprometido y en concordancia con los otros. En el devenir del trabajo, alrededor de los principales interrogantes, surgen cuatro categorías: experiencia, sentido, cuerpo y reflexión.

La mencionada en tercer lugar se destaca con un peso propio y notable, por lo cual hemos considerado explorar en el siguiente capítulo, exclusivamente. Este análisis permitió avanzar en la clarificación de la subjetividad docente y la importancia de la desconstrucción de valores y preconceptos que parte de la sociedad cuestiona, o ha abandonado, o ha reemplazado por otra visión más amplia, más sensible y creativa. Así profundizamos en la visión del juego infantil y la construcción de la imagen del cuerpo, para arribar a una educación sexual con mirada de género, como propuesta actualizada. Nos adentramos en la desconstrucción de la noción de patriarcado, a la vez que citamos a especialistas que forman parte de la escena nacional e internacional, en la defensa de derechos y aperturas a nuevas formas de vida. La pedagogía anti normalista que disrumpe con la pedagogía tradicional, nos permitió proponer nuestro pensamiento para este apartado.

Nos ocupamos asimismo de pensar en prácticas de enseñanza que surgen hoy de investigaciones en las escuelas secundarias y públicas, en las que buscamos focalizar nuestra investigación, agregando lugares con similitud de factores ambientales, sociales y económicos a nuestro país. Para ello partiremos de cada una de las categorías definidas y que nos conducen en primer término a experimentar, probar y proponer estrategias de investigación, que los jóvenes con sus propios saberes, desarrollarán. La guía del docente se apoya en la escucha fundamentalmente y en la inducción. El lugar del encuentro es la escuela sin duda, donde lo afectivo y lo social se mancomunan. Esta institución con ejercicio democrático, obtiene su valor dentro de un Estado eficiente y comprometido. El diálogo y la reflexión están presentes para ser pensados en cada momento del proceso de enseñanza.

# 1.- APORTES TEÓRICOS RELEVANTES, PARA PENSAR SUBJETIVIDAD

## EN TIEMPOS CONTEMPORÁNEOS

Para abordar el análisis de la subjetividad docente, consideramos investigar el concepto de subjetividad. En relación a este concepto consideraremos distintas perspectivas que profundizan la mirada.

En primer término, proponemos como punto de partida, indagar desde la visión de Foucault la noción de la inquietud de sí, la atención y la observación del mundo y desde allí recorreremos con el mismo autor, lo referido al dominio del saber y del poder. Recogemos para nuestro trabajo la observación interna y constitución de subjetividad.

En segundo término, desde una perspectiva diferente Bleichmar nos habla de desubjetivación, demolición de la subjetividad, estallido del yo y sexualidad ampliada, que nos dan cabida a actualizar los términos psicoanalíticos.

Por último, la amplitud y flexibilidad en el concepto de rizoma, que Deleuze y Guattari nos acerca para pensar un Occidente y Oriente capitalista que muta. Se plantea allí una visión de la subjetividad, que pueda proyectarse en un contexto múltiple y transformador.

En nuestra investigación iremos explicando y aclarando la elección de estos textos y de estos autores. Desde la "inquietud de sí" que abarca ocuparse de sí mismo, pasando por los contenidos inconscientes y la hiancia que se presenta como un hallazgo, hasta llegar a la desconstrucción que implica reconocer los desechos de subjetividad, todos estos pasos son puntos interesantes y necesarios en el proceso de enseñar y aprender. Nosotros consideramos que educar no es solo transmitir conocimientos, tampoco es preparar una generación para que reproduzca el sistema social en que está inmerso, o desarrollar potencialidades individuales. Es fundamentalmente transformación de una subjetividad acompañada por otros sujetos que lo guían, en un ámbito que tiene una vida, una historia y que cambia permanentemente. Este entorno es heterogéneo y amplio, sin límites, por eso el rizoma es el tercer punto de análisis para estos tiempos contemporáneos.

### 1.1 Subjetividad. Conocimiento. Verdad.

Para analizar la subjetividad docente, deberemos profundizar el concepto de subjetividad, de conocimiento y de verdad. En relación a ellos consideramos partir de la perspectiva de Michel Foucault, en su análisis de conceptos de la antigüedad. Luego de la evolución de su pensamiento y el enriquecimiento que brindan, analizaremos las ideas de Nietzsche.

Concebimos de suma importancia la indagación que desarrolla Foucault (2008) en relación al concepto de *epimeleia heautou*, que es la inquietud de sí mismo, el hecho de ocuparse de sí mismo, preocuparse de sí mismo. El autor analiza la vinculación de esta noción con la de "conócete a ti mismo" *gnothi seauton*, resultando ambas acopladas o hermanadas. En el

texto de Platón *Apología de Sócrates*, éste presenta como función, oficio y cargo, iniciar a los otros a ocuparse de sí mismos, cuidar de sí mismos y no ignorarse.

En el análisis que hace Castro sobre la obra de Foucault, particularmente en el *Diccionario Foucault* (2011) plantea que la idea inicial de su libro, fue disponer de un instrumento de trabajo en estado puro, sin ningún tipo de selección o de filtro de los datos. A diferencia de cuanto sucede con otros filósofos presentes en su obra, Foucault se ha ocupado específicamente de varios textos de Platón y en *Hermenéutica del sujeto* (2008), expone el tema del cuidado de sí, según lo plantea Alcibíades. Por lo tanto, toma la tensión fundamental que domina el pensamiento antiguo y el pensamiento europeo acerca del sujeto. Así también, la tensión entre verdad y cuidado de sí. Del mismo modo en *Historia de la Sexualidad* . Tomo II. *El uso de los placeres* (1984), toma de Platón, la ética del cuidado de sí.

En atención a este tema, nosotros hemos observado que en otros textos donde se cita a los estoicos, a los cínicos y a Epicteto, también aparece este concepto en que Sócrates interpelaba a los jóvenes en la calle. Así en coincidencia con Foucault, consideramos que Epicteto marca la más alta elaboración filosófica del cuidado de sí mismo: define al hombre como el ser que ha sido confiado a su propio cuidado. De esta forma tomamos de Epicteto cuando insiste en que la escuela no sea considerada como un simple lugar de adquisición de conocimientos, la concibe más bien como un hospital del alma donde se llevan a cabo operaciones necesarias para la cura. Aunque la escuela de Epicteto no era un lugar de residencia, existen testimonios sobre algunas formas de convivencia. En ella se ofrecía la formación necesaria para cumplir con la misión del filósofo: conducir a los otros al cuidado de sí mismo, haciendo especial énfasis en dirigir el espíritu en la dirección correcta y favorecer el arte de la discusión, capaz de refutar los errores. Epicteto brinda un esquema de formación profesional del filósofo. Acerca del cuidado de sí y de los otros, el citado filósofo antiguo, se ocupa de los dos planos: uno referido al plano natural, donde se busca su propio bien y el otro en el plano reflexivo, el hombre cumple con los deberes de la comunidad.

Foucault analiza la posición de Epicteto acerca del oído como receptor de *logos* o sea los ejercicios de escucha. Aquí nos remite a una de las nociones básicas que sostenemos para nuestro trabajo, que es la comunicación, el diálogo y la formación de opinión, en los niños y los jóvenes en formación de su subjetividad.

Elegimos partir del planteo de Foucault cuando analiza el concepto de *epimeleia heautou*, en donde el autor se aboca a una mirada interna del sujeto, basada en esa inquietud. Ésta implica fuerza, decisión, tentativa de búsqueda de sí mismo. Este punto de análisis nos resulta de sumo interés para explorar la constitución de subjetividad. Tenemos plena convicción que el conocimiento y el proceso de aprendizaje son movimientos que despliega el sujeto para enriquecerse, para ampliarse y en definitiva, para conocerse en su subjetividad. Los principios constitutivos que emanan del entorno, que corresponden a una perspectiva social, cultural y hasta familiar del sujeto, son constituyentes de subjetividad y

están presentes en esta inquietud de sí, así como en los siguientes puntos que hemos elegido analizar: en la desconstrucción planteada por Bleichmar y en el marco ampliatorio que nos presenta el rizoma de Deleuze-Guattari.

Entonces, desarrollando a Foucault en la noción mencionada, coincidimos en que tiene una extensión muy grande, un verdadero fenómeno cultural de conjunto, en la que aparece una actitud de estar en el mundo, de tener relación con el prójimo, es una manera determinada de atención y de mirada, es una actitud que se ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma y se transfigura. Son ejemplo de estas prácticas las técnicas de meditación, de memorización del pasado, de examen de conciencia, de verificación de las representaciones a medida que se presentan a la mente, entre otras. Por lo tanto, la *epimeleia heautou* presenta una manera de ser, una actitud y una forma de reflexión, constitutivas de las prácticas de la subjetividad. Para nuestra investigación éste es un concepto central y totalmente extensivo a la producción de subjetividad docente. Por lo tanto los sujetos que despliegan roles docentes y los niños o jóvenes constituyendo su subjetividad, se verán atravesados, en este estudio por esta concepción.

Para profundizar esta exposición que nutre nuestra inquisición, tomamos a Foucault cuando se refiere al concepto de verdad y al valor que tiene para la constitución de subjetividad. La entrada en la edad moderna para el autor, implica un cambio de paradigma que incluye nuevas formas económicas de producción, nuevas relaciones entre sujetos y una nueva subjetividad. Para nuestro tema educativo éste es un punto importante porque las nuevas formas de trabajo y de producción, son constituyentes de subjetividad. Surge la escolarización masiva y la verdad, como valor ético, se aleja del sujeto, intermediando una moralidad ajena que lo aliena, lo vacía de una subjetividad creativa y lo distancia de la relación con la transformación de la materia para sus necesidades. La reemplaza por una idea de progreso que parece elevarlo como espiritualidad hacia sus deseos, pero que como otra entelequia vacía, lo denigra y le quita dignidad.

Continuamos en la línea de Foucault cuando expresa que la filosofía, en épocas anteriores a la Modernidad era concebida como la forma de pensamiento que interroga acerca de lo que permite al sujeto tener acceso a la verdad, se tratará de la espiritualidad de búsqueda, de práctica, de experiencia por las cuales el sujeto efectúa en sí mismo las transformaciones necesarias para tener acceso a ella. Esta espiritualidad en Occidente y ya ubicados en la edad Moderna, se presenta para un sujeto que no tiene derecho a la verdad y un movimiento de *eros*, que lo conduce al trabajo. Estamos en total acuerdo con Foucault al sostener que la espiritualidad produce efectos que en el acto del conocimiento, no se podría dar sino acompañado de una transformación del sujeto. El autor insiste entonces en que la verdad ya no va a presentarse en el sujeto como un coronamiento, sino que se abrirá hacia la dimensión indefinida de un progreso. En la edad Moderna el sujeto es capaz de verdad, pero ésta no es capaz de salvarlo.

Coincidimos con este planteo del autor en que el alejamiento de la verdad lo coloca en un interminable camino hacia el progreso, que siempre tendrá un peldaño más por alcanzar. Este planteo de Foucault muestra la incompletitud del sujeto y la activación del deseo, temas que abordará en este y otros textos, refiriéndose al papel del Estado y del poder en el siglo XIX y XX. Sin embargo, para nuestro estudio, nos interesa detenernos en este punto, captando el cambio paradigmático y señalando cómo aún persisten conductas, discursos y modos de vida, que corresponden a ideologías preexistentes.

Para hacer referencia a estos temas, citaremos otro texto del mismo autor (Foucault, 1986) donde se propone mostrar cómo es que las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además nuevas formas de sujetos y sujetos de conocimiento. A continuación hace un análisis del discurso, desde la lingüística y desde juegos estratégicos de acción y reacción, preguntas y respuestas, dominación y retracción, hasta llegar a luchas de poder. Este es el tema que aborda en la reelaboración de la teoría del sujeto y que aporta directamente a nuestra investigación. El autor reconoce que el Psicoanálisis replanteó la prioridad conferida al sujeto, en el pensamiento occidental a partir de Descartes. Por ello se propone investigar cómo se produce a través de la historia, la constitución del sujeto que no está dado definitivamente, un sujeto que se constituyó en el interior mismo de la historia y en cada instante es fundado y vuelto a fundar.

Desarrollamos a continuación el análisis que hace al respecto de la discursividad, Castro (2011) y el cual tomamos para nuestra investigación. El mismo expresa que entre las formas de exclusión discursiva, procedimientos para conjurar los poderes y los peligros del discurso, Foucault enumera la división entre lo verdadero y lo falso. A propósito del carácter histórico y modificable de la separación entre lo verdadero y lo falso, señala cómo en la época de los poetas griegos del siglo VI el discurso verdadero era pronunciado por quien tenía el derecho de hacerlo y según el ritual requerido. Un siglo más tarde en cambio, la verdad del discurso no residía en lo que éste era o hacía, sino en lo que decía. Pero, agrega Castro y ya más cercano a nuestro entorno, análisis con el cual nosotros coincidimos, esta forma general también sufrió modificaciones. La voluntad de verdad del siglo XIX no coincide con la época Clásica. Además la verdad se apoya en los soportes institucionales: las prácticas pedagógicas, los sistemas de edición, las bibliotecas, los laboratorios, aunque ejercen una presión o coerción sobre los otros discursos. Así los otros sistemas de exclusión como la palabra prohibida y la separación entre razón y locura, se han vuelto cada vez más frágiles y han derivado hacia la voluntad de verdad. Para Foucault, aclara Castro y aseveramos en su visión, la voluntad de verdad es, entre todos los sistemas de exclusión, aquel del que menos hablamos. Por lo tanto concluimos que al restituir en el discurso a su carácter de acontecimiento, es una manera de cuestionar nuestra voluntad de verdad.

Dentro de este orden de ideas podemos decir que es clara la posición de Foucault en su intento de desarmar al sujeto como una unidad, postura que nosotros bosquejamos en

nuestra exploración. Dentro de este marco Castro nos acerca la definición de Foucault sobre filosofía como una política de la verdad y una historia de la verdad, de la voluntad de verdad o de las políticas de verdad, es una historia de los juegos de verdad. Foucault distingue entre dos historias de la verdad: por un lado, la historia interna de la verdad que se corrige a partir de sus propios principios de regulación; por otro lado, una historia externa de la verdad. La primera es la que se lleva a cabo en la historia de las ciencias; la segunda es la que parte de las reglas de juego que hacen nacer en una sociedad determinada formas de subjetividad, determinados dominios de objetos, determinados tipos de saberes. Y para concluir expresa que las prácticas judiciales, son un ejemplo de estas reglas de juego.

En este sentido Foucault comprende y nosotros en nuestra investigación incluimos esta noción, que se reconocen nuevas reglas de juego que hacen nacer otras formas de subjetividad, dominios de objetos, tipos de saber que están presentes en las prácticas judiciales. Al examinar el siglo XIX en cuanto a los problemas jurídicos, judiciales y penales, se infiere que se da origen al *examen* y con él a la Sociología, la Psicología, la Psicopatología, la Criminología y el Psicoanálisis. En conexión con esto nacen los controles políticos y sociales en la sociedad capitalista.

Avanzando en el siglo XX, queremos señalar otro giro en las formas de pensar y constituir subjetividad para lo cual tomaremos conceptos nietzscheanos, analizados por Foucault en el texto arriba mencionado (1986). Nietzsche sostiene que la religión, la poesía y el conocimiento son una invención. El conocimiento no constituye el instinto más antiguo del hombre, sino que fue el resultado del juego, el enfrentamiento, la lucha y el compromiso con los instintos. Para este autor hay tanta diferencia entre el conocimiento y el mundo a conocer, como existe entre conocimiento y naturaleza humana. El mundo se parece a un caos eterno. Hay ruptura entre la teoría del conocimiento y la teología, y fundamentalmente hay ruptura entre las relaciones de dominación y de subordinación, o sea relaciones de poder. En ellas el que desaparece es el sujeto en su unidad y soberanía.

El reconocimiento de estas rupturas y la posibilidad de pensar un mundo como un caos, nos permite reflexionar y proyectar hacia la búsqueda de una subjetividad nueva en nuestra investigación. Buscamos agregar, observar y probar distintas modalidades, a la vez que dar lugar a añadir otras propuestas, que nos permitan acceder al conocimiento a la vez que constituir subjetividad. Consideramos que Nietzsche nos aporta el entrecruzamiento de fuerzas que activa la voluntad de poder y que genera nuevas y variadas figuras.

Más adelante en su obra, Foucault analiza la sociedad contemporánea denominándola "sociedad disciplinaria". Interpreta que se necesita de un poder político, una ley penal que sea útil a la sociedad y una definición de crimen. Comprende que las instituciones judiciales y las que llamará de la ortopedia social sirven para acompañar, persuadir, convencer a los miembros de la sociedad disciplinaria: son las instituciones psicológicas, psiquiátricas, criminológicas, médicas y pedagógicas, que Bentham presenta en el panóptico.

Para dar un cierre a esta exposición conceptual, nos remitimos en acuerdo con E. Castro, a la gubernamentalidad en que Foucault arriba a la noción de *parrhesía*. Castro explica por qué en el curso de 1983, para Foucault la *parrhesia* antes de ser una práctica de subjetivación, de constitución de sí mismo a partir y a través del decir verdadero sobre sí mismo, ha sido una práctica política. Y concluye Castro afirmando que esta raíz política de una práctica que terminó siendo una de las principales formas del modo en que un sujeto, en Occidente al menos, se constituye a sí mismo, le permite a Foucault recapitular todo su recorrido intelectual.

Para nuestra investigación es importante este concepto de inquietud de sí que inicia el ítem, ya que nos brinda una actitud de estar en el mundo, la atención y la mirada dispuesta y la relación con el otro. Luego esta rápida recorrida de Foucault, nos muestra la evolución del poder, las formas y las instituciones que se suman a través de los años y las luchas sufridas, que nos aportan a nuestro trabajo en el conocimiento de la subjetividad en nuestros días. Nos ubica también en el lugar y la función que cumple la escuela, la masificación de la misma y la formación pedagógica, que estará atravesada por las concepciones vigentes de verdad y poder.

Nosotros percibimos esta realidad y señalamos la posibilidad de crear otras funciones y otros lugares para la formación subjetiva, como docentes, como docentes formadores de profesionales de la educación y como guías de jóvenes constituyendo sus subjetividades.

## 1.2 Desconstrucción de subjetividad. Propuestas

1.2.1 Desmantelamiento de la subjetividad: Luego de haber analizado la producción de subjetividad es importante en nuestra investigación profundizar en el concepto de desmantelamiento de la subjetividad, como corriente devastadora que amenaza al psiquismo y hasta la propia existencia. Para ello desarrollaremos en sintonía con Silvia Bleichmar, su abordaje de la teoría psicoanalítica y discursiva, resignificando las interpretaciones originales, para analizar la transformación de la realidad o atenuar el impacto traumático en la subjetividad.

Cabe aclarar en este punto de la investigación, que no estamos haciendo referencia al concepto derridiano de desconstrucción, referido a las distintas lecturas no hegemónicas de la realidad, que permiten otras perspectivas. Si bien consideramos su punto de vista en relación a lo abordado más adelante en la mirada de género, ahora nos proponemos profundizar en el desmoronamiento de la subjetividad, cuando no hay conciliación entre conservación de la vida y preservación de la misma.

Nos referimos entonces, a analizar la desconstrucción del concepto de subjetividad actual, en nuestro medio. Para ello recurrimos a Bleichmar (2009) quien estudia los modos de desmantelamiento de la misma, ubicándola en relación a períodos históricos, geopolíticos e

ideológicos. Toma las cuestiones que hacen a la subjetividad en sentido estricto, por un lado, o sea el posicionamiento del sujeto de cogitación ante sí mismo y los otros, atravesado por el inconsciente, articulado por la lógica que permite la conciencia de la propia existencia. Luego, por otra parte, considera que hay formas específicas en cada período histórico que comprometen la relación entre el inconsciente y el yo. Es una subjetividad que se inscribe en los modos históricos de producción de sujetos, donde el sujeto es opuesto al objeto, sea éste otros sujetos o un objeto pensante. Nosotros tomamos esta forma de pensar, como ya lo manifestamos más arriba y por lo tanto, vemos necesario indagar los modos sociales e históricos de nuestra formación de subjetividad. En consecuencia deducimos que la subjetividad no abarca la totalidad del aparato psíquico.

Agrega la autora, que la producción de subjetividad hace al modo en el cual las sociedades, determinan las formas con las cuales, se constituyen sujetos plausibles de integrarse a sistemas que le otorgan un lugar. Toma palabras de Castoriadis, a quien nosotros sumamos en nuestra investigación para indagar este aspecto de la conceptualización, diciendo que es constituyente e instituyente. Quiere decir que la producción de subjetividad hace a un conjunto de elementos que van a producir un sujeto histórico, potable socialmente.

Nos interesa ampliar en este punto la conceptualización que hace Castoriadis (2007) al respecto. Refiriéndose a las significaciones instituidas, nos aclara que no se pueden reducir a las representaciones individuales. Las significaciones no son lo representado por los individuos, consciente o inconscientemente, ni lo que piensan. Son y nosotros estamos de acuerdo con este planteo, aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual, los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar o decir social, en forma compatible, coherente, convergente o conflictual. Castoriadis nos habla de la sociedad instituyente como lo imaginario social, que se apoya en el primer estrato natural de lo dado y se encuentra en una relación de recepción y alteración con lo que ya había sido instituido.

Estas expresiones nos permiten pensar en la escuela, que como institución produce significados y admite una pluralidad de sentidos. No son una expresión neutra o solo adecuada a la funcionalidad subyacente, no está sometida por completo al contenido que se supone expresa. Por lo tanto, proponemos una escuela en donde los grupos sociales que la conforman, manifiesten sus particulares condiciones. Sostenemos que los sujetos crean significados poniendo en funcionamiento los heredados e incorporando nuevos elementos. Las instituciones educativas se edifican sobre mitos fundacionales, pero no se agotan en ellos. Permanentemente se inscriben diferentes grupos sociales con sus marcas epocales, que crearán nuevos escenarios de sentido.

El aporte que nos provee la citada especialista a nuestra tarea, agrega contenido conceptual cuando se plantea la necesidad de hacer una diferenciación entre subjetividad y psiquismo. Para ello, la autora retoma la idea de enunciado como una apropiación ideológico-ideativa, en la cual la cultura de pertenencia define y regula entre los deseos

pulsionales o narcisísticos y los modos de producción de subjetividad. Es así que el sujeto puede descubrirse en contradicción con su propia identidad asumida y en riesgo de estallar ante el inesperado atacante. Por lo tanto, sigue argumentando Bleichmar y nosotros lo compartimos, el sujeto ubicado en su posición tópica por sus bordes instaurados y sus convicciones arraigadas, se ve envuelto en el desmantelamiento de toda defensa y, desde allí, se angustia. Este individuo vive un proceso de desconstrucción<sup>1</sup> subjetiva sin que tenga mucha noción de que esto está ocurriendo.

Nuestra investigación, que se plantea reflexionar sobre el papel del aprendizaje escolar, propone la concientización de este proceso a que queda sometido, donde su estallido es la respuesta a una cultura y un medio que es el que encuentra al momento de insertarse, sumada una batería de medios de comunicación que digitan lo que está bien, lo que hay que comer y tomar, lo que hay que ponerse, a dónde hay que ir y cómo son las relaciones socio-afectivas y laborales. Si observamos las propuestas de las teorías cognitivas y neurocientíficas, opuestas o disímiles a las que adherimos en este trabajo, veremos que son administradas para todos igual, como si todos los seres humanos tuviéramos las mismas condiciones intelectuales y afectivas, las mismas habilidades, los mismos intereses, conocimientos básicos y los mismos entornos sociales y familiares. Consideramos que estas teorías apuntan a la producción de una cultura y una subjetividad, que están colonizadas y organizadas por un ideal de consumo transformado en imperativo, por influencia de internet y de telecomunicaciones con imagen virtual. Sostenemos que el neoliberalismo encuentra en estas conceptualizaciones, el sostén cultural que los representa. Así puede instalar un sistema social cerrado, que taponan la falta estructural del sujeto y por lo tanto, el lugar de poder queda inmóvil. La subjetividad neoliberal sutura los agujeros del cuerpo, los límites, las imposibilidades y los vacíos existentes. Por lo tanto, obtura la posibilidad de crear, de producir y de transformar, conceptos que consideramos imprescindibles e incuestionables en el desarrollo de subjetividad que proponemos en nuestra investigación.

Nosotros planteamos en total oposición a las teorías cognitivas y neurocientíficas, una formación cultural y educativa abierta, amplia y flexible que nos permita la incorporación de conocimiento por caminos múltiples y variados, para poder constituir una subjetividad crítica y autónoma. Nuestra investigación no es novedosa y se viene enfrentando en nuestra sociedad desde hace muchos años, de distintas maneras, diría desde mediados del siglo XIX, pero hoy nos cabe justificar y enfrentar las dos formas, observar en nuestro territorio de acción y de trabajo, cuál es el desarrollo, el vínculo y las diferencias entre ambos planteos, que de hecho coexisten en cada escuela, en cada familia y en cada círculo de amistades. Es en ese enfrentamiento y en esa concientización que el estallido de la subjetividad de que

---

<sup>1</sup> Bleichmar, S. emplea "desconstrucción" para diferenciar estos procesos del concepto derridiano de "deconstrucción", que implica una propuesta epistemológica de trabajo sobre el concepto y sus determinaciones.

habla Bleichmar, se irá encauzando, porque hallará formas distintas de desconstruir individual y colectivamente.

Para analizar esta situación de vislumbramiento de dos teorías, en donde la desconstrucción es necesaria para que el estallido del sujeto no devenga una consecuencia sin explicación y sin tratamiento, tomaremos algunos conceptos de Duschatzky (2002, 17-27), quien luego de un trabajo de campo en las escuelas de la periferia de la ciudad de Córdoba en los fines de los años 90 y principios del siglo XXI, nos provee de un material muy interesante. Parte de la decisión de llamar expulsión y no exclusión a los jóvenes que no pueden alcanzar las metas de conocimiento, permanencia y terminación de la escuela secundaria, en tiempo y forma. Explica la autora y nosotros adherimos a su propuesta, que el excluido es el resultado de la imposibilidad de integración, mientras que el expulsado es producto de una operación social, en donde no tienen ni tendrán lugar. O sea que no se trata de una disfunción de la globalización, una falla, sino que es un modo constitutivo de lo social. La expulsión, nos dice Duschatzky, produce un “desexistente”, un “desaparecido” de los escenarios públicos y de intercambio. El expulsado perdió visibilidad, nombre, palabra, es un *nuda vida*, porque han entrado en el mundo de la indiferencia, porque han transitado por una sociedad que no espera nada de ellos. La citada autora y nosotros la acompañamos en su planteo, toma este concepto acuñado por Walter Benjamin y recuperado por Giorgio Agamben (2000), para definir que la vida humana consta de modos y procesos singulares de vivir, que no siempre se transforman en hechos, sino que son posibilidades y potencias. Por ello, un ser de potencia es aquel cuyas posibilidades son múltiples. En cambio, un ser de *nuda vida* es un ser que se le han consumido todas sus potencias y posibilidades creativas e individuales, para simplemente ser determinado por otro con más poder, en circunstancias de dominación. El sujeto deja de realizarse en sus inscripciones múltiples: como trabajador, mujer, hombre, hijo, padre, artista, estudiante, etc. La escritora que estamos comentando en el párrafo anterior, se preocupa por indagar las formas de habitar las nuevas condiciones de expulsión social y revelar las *prácticas de subjetividad* que, estos individuos despliegan en situaciones límites, atendiendo a sus simbolizaciones. Nosotros tomamos este planteo para nuestra investigación, ya que la escuela es uno de los lugares donde se manifiesta esta constitución de subjetividad.

En el análisis que hemos desarrollado en este apartado del capítulo 2, observamos un punto de contacto entre el estallido del sujeto de Bleichmar y el sujeto expulsado de Duschatzky. Ambos ilustran para nuestra investigación, el lugar en que queda el sujeto devastado y para quien nos interesa proponer la constitución de subjetividad. Este planteo nos lleva a reflexionar si hoy es válido y de qué manera podemos lograr, después de este largo proceso de reconocimiento de derechos y de libertades formales, que el cuerpo humano soberano e insacrificable, no quede expuesto a que cualquiera se la quite. Sin duda seguiremos en la concientización y en la lucha por la constitución de una subjetividad plena, libre y solidaria con el prójimo, en nuestro país.

1.2.2 Nuestra investigación se centra en la formación de subjetividad que atraviesa al docente y a los jóvenes en formación y por lo tanto la sexualidad es parte constitutiva de la misma. Apelamos a Bleichmar (2009, 35-38) cuando se refiere al concepto de sexualidad ampliada, donde no solo se reconoce que los niños tienen sexualidad, sino que la misma tiene un carácter polimorfo, invasivo de las funciones básicas, que no se reducen a la función genital. Ese polimorfismo infantil tiene el valor de plantear la potencialidad perversa no como una degeneración en el ser humano, sino como la acentuación de un modo de ejercicio de la sexualidad. En el momento en que hay un yo, condiciona y establece una relación con el objeto, en donde el intercambio amoroso detendrá la idea de polimorfismo perverso. De ahí el niño deberá renunciar a ciertas formas de goce u otorgarles otro destino.

Coincidimos con la autora cuando expresa que hoy es imposible pensar en que la identidad de género es el desenlace de la elección de objeto. Freud mismo rescata la diferencia entre diversidad y diferencia anatómica, abriendo la posibilidad de pensar la identidad de género, coexistente con el polimorfismo perverso, siendo anterior a la elección de objeto genital. Nosotros consideramos que el psicoanálisis del niño y de la niña pone en el centro la cuestión de la identidad y no la cuestión del inconsciente, que no es ni masculino ni femenino, en todo caso es un elemento a articular de la relación del Yo –donde se inscribe la problemática de género- con aquella que remite a la sexualidad en sentido estricto, inconsciente. Entonces la identidad no es el resultado de una forma evolutiva en el aparato psíquico, sino el efecto de una recomposición de las relaciones entre género, elección de objeto y deseo inconsciente. Así sostiene su parecer Bleichmar (cfr.2009, 39) y en nuestra investigación acordamos, definiendo perverso como el empleo del cuerpo del otro como lugar de goce de quien rehúsa reconocimiento o intenta la destitución subjetiva del otro implicado en la acción. La conceptualización de familia pasa por la relación de filiación y no de relación de alianza, o sea hay familia en la medida en que hay alguien de una generación que se hace cargo de alguien de otra, para establecer sus cuidados autoconservativos y su subjetivación. Propone finalmente trabajar a favor de la relación de filiación, ya que el poder es impiadoso con la moral. Nosotros también reconocemos que esta es la tarea que hay por delante para concebir y transformar la subjetividad.

Es importante para nuestra investigación el enlace que hace la autora entre la formación de identidad recomponiendo las relaciones de género, elección de objeto y deseo inconsciente. Pero es aún fundamental destacar la definición de “perverso” en relación al empleo del cuerpo y del cuerpo del otro, en esta sociedad donde los medios masivos de comunicación bombardean continuamente presentando un único modelo deseable, que además vincula directamente con la instalación del poder no necesariamente democrático y menos aún participativo de todos los sectores, hasta los minoritarios.

El acento en la cultura de pertenencia como definatoria y reguladora de las intersecciones entre deseos y modos de producción de subjetividad, nos aporta a nuestra investigación el lugar que tiene la escuela y la educación en nuestro medio. Es interesante cuando la autora

hace referencia al estallido del yo, ya que corresponde a las instituciones educativas en parte, a contener y encauzar esa desconstrucción subjetiva. Es claro y estamos en total acuerdo con el planteo de la autora, con respecto a diferenciar género, elección de objeto y deseo inconsciente. Así también con la definición de perverso como el empleo del cuerpo del otro, como lugar de goce con intento de destitución subjetiva. En nuestra investigación este es uno de los temas actuales por los que se ve atravesado y que hoy no pueden dejarse de incluir en el estudio de la subjetividad.

### 1.3 Rizoma, modelo múltiple de conocimiento.

Sostenimiento de la tensión en la constitución de subjetividad.

Nuestra investigación se propone analizar la necesidad de ruptura con el dualismo filosófico, así como con las explicaciones que detentan una respuesta única y lineal, por lo tanto la propuesta del concepto de rizoma, en Deleuze-Guattari (2002), nos permite ampliar y flexibilizar el análisis de nuestro encuadre. Los autores plantean y coinciden con el pensamiento nietzscheano, que el mundo ha devenido un caos y, por lo tanto, lo múltiple *hay que hacerlo*, pero no añadiendo una dimensión superior, sino en la forma más simple, considerando la multiplicidad a construir. Este tipo de sistema al que llaman rizoma, permite definir un modelo de conocimiento que se caracteriza por ella. Nosotros nos proponemos pensar y reflexionar de qué modo este modelo flexible, modificable, con variadas entradas y salidas, con líneas de fuga y con posibilidad de constituir, ayude a conocernos para poder profundizar en nuestra subjetividad. Consideramos necesario, para nuestro trabajo, articular formas de aprendizaje que fomenten la actitud crítica, autónoma y responsable de los jóvenes, en una sociedad democrática, plural y respetuosa del otro. Un aprendizaje rizomático deberá reconocer que está ante jóvenes provenientes de diferentes contextos y por lo tanto con requerimientos distintos, para constituir subjetividad.

1.3.1 Para conectar con los capítulos hasta aquí desarrollados, consideramos necesario retomar palabras como “modernidad” desde la mirada de Foucault (1977). Braidotti (2000, 101) con quien coincidimos en su visión, analiza específicamente este término en el capítulo dedicado al nombrado filósofo. Expresa que, en el nivel discursivo y teórico, la modernidad marca en el mundo occidental la crisis y la decadencia del sistema clásico de representaciones del sujeto, en el sentido político, epistemológico y ético de la expresión. Asimismo agrega que la definición de subjetividad, es rechazada por una cantidad de minorías que reclaman representación en estos mismos ámbitos. La autora señala que en las escuelas del pensamiento de posguerra, como la escuela francesa, entre otras, figuras como Foucault y Deleuze (por tomar los filósofos que desarrollamos en este estudio), cuestionan la noción de Ilustración. Así sostienen que la idea de alcanzar el progreso y la liberación mediante el uso adecuado de la razón, debe ser reexaminada a la luz de esos años, sobre todo los referidos a los fenómenos tan extremos de la historia occidental contemporánea

como los sistemas políticos, totalitarios, los genocidios, los colonialismos y la dominación. Ambos filósofos expresan que la fe en el poder autorregulador de la razón es una posición teórica, política y ética inadecuada. Proponen que debe haber un análisis en sus limitaciones estructurales, como ideal fundamentalmente humano.

Aquí cabe señalar que Braidotti (2000, 111) declara la coincidencia entre Deleuze y Foucault con el feminismo (tema que abordaremos en el capítulo 4, pero que es importante marcar las líneas de conexión que nos guían), aunque a partir de este punto, tendrán producciones y análisis diferentes. Luego la autora cita a De Laurentis, para comentarnos que Foucault no pensó la sexualidad en términos de género, la percibió como un atributo o propiedad del varón y fue incapaz de concebir un sujeto femenino.

Según Braidotti (2000, 117-118) Deleuze pone el acento en el inconsciente como un campo creativo, no como el profundo recipiente de fuentes aún desconocidas, sino como el sitio que marca la no coincidencia estructural del sujeto con su conciencia. Esto separa al sujeto de la imagen normativa del pensamiento basada en el sistema falogocéntrico. Allí reside la visión nómada de subjetividad que Deleuze propone como la nueva *figuración*, posmetafísica del sujeto. De allí que Deleuze, en la expresión de Braidotti, considera el pensamiento crítico como activo, afirmativo, inventivo que propone cambio y transformación.

Esta elaboración de principios que considera Deleuze en el armado de su conceptualización de la subjetividad, nos es afín a nuestro planteo teórico de la misma. En nuestra búsqueda de los principios filosóficos que sustentan los conceptos de aprendizaje, consideramos que el autor nos brinda más riqueza de recursos y de procedimientos para constituir subjetividad creativa, flexible, amplia, con el Otro.

Aquí podemos señalar para nuestra investigación, en la conexión de los términos de Deleuze con el Inconsciente, que vincula con la concepción Psicoanalítica, desarrollada en el apartado correspondiente. Este análisis requiere aún una desconstrucción, una nueva mirada, una relectura que se preocupe por la producción de conocimiento y de instrumentos distintos. No obstante la *hiancia* (Rabinovich, 1988, 10) este espacio desconocido, es siempre una oportunidad, nos habilita a una espera, con su extraña temporalidad y es también un hallazgo. Es un inconsciente (como se expresa en esta investigación en el capítulo 4) que está dispuesto a escabullirse instaurando la dimensión de la pérdida, o sea la falta. Nosotros consideramos que este acercamiento epistemológico, nos conecta con la posibilidad del juego y el juego como forma de conocimiento. Por lo tanto desde sus instintos presubjetivos, los pone en acto, los repite, juega, propone acciones, sin la participación conciente.

1.3.2 Nos es apropiado para nuestra investigación, indagar junto a María Esther Díaz (2007), cuando nos explica a Deleuze-Guattari refiriéndose al concepto de rizoma. La autora comprende que la velocidad infinita de las partículas de nuestro cuerpo y de nuestro mundo,

nos hace diferentes de nosotros mismos en cada momento en que estamos viviendo. La mutación no es solo material, también incluye nuestro pensamiento, que necesita orden. Por lo tanto estas partículas demandan ser fijadas y que no desaparezcan en el caos, o sea que se detengan, aunque sea una parte de la realidad en un relato o un escrito, por ejemplo. Lo mismo ocurre con el sujeto y el objeto que operan como totalidades de significantes. Por todo ello la metáfora de rizoma representa diversidades y multiplicidades que remiten a lo real y en nuestra investigación este concepto aporta comprensión y entendimiento.

De acuerdo con el pensamiento de Deleuze-Guattari (2002) acerca de las características del rizoma, proponemos la siguiente síntesis a modo de recorrido:

-Principio de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro. Los agenciamientos colectivos de enunciación funcionan directamente en los agenciamientos maquínicos y no se puede establecer un corte radical entre los regímenes de signos y sus objetos.

-Principio de multiplicidad: las multiplicidades son rizomáticas y denuncian las pseudomultiplicidades arborescentes. En un rizoma no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma sólo hay líneas. Las multiplicidades se definen por el afuera: por la línea abstracta, línea de fuga o de desterritorialización según la cual cambian de naturaleza al conectarse con otras. Las multiplicidades planas son asignificantes y asubjetivas.

-Principio de ruptura asignificante: frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una, un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según líneas o según otras. Todo rizoma comprende líneas de segmentaridad según las cuales está estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuido, etc. pero también líneas de desterritorialización de las cuales se escapa sin cesar. No hay imitación ni semejanza, sino surgimiento, a partir de dos series heterogéneas.

-Principio de cartografía y de calcomanía: un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético. Es un mapa y no un calco. El mapa es abierto, conectable en todas las dimensiones desmontable, alterable, susceptible de recibir constantemente modificaciones. Puede ser roto, alterado, adaptarse a distintos montajes, iniciado por un individuo, un grupo, una formación social. El rizoma actúa sobre el deseo por impulsos externos y productivos.

De lo desarrollado, Díaz (2007) nos explica y nosotros coincidimos en su interpretación, que los autores llaman territorialidad a una metáfora que designa el espacio en el que se producen los movimientos del pensamiento, la circulación de intensidades deseantes y los impulsos humanos y no humanos. La autora se refiere al soporte formal que configura el sentido y posibilita el acontecimiento. Es el diagrama o agenciamiento que opera sobre lo real.

Estas características desarrolladas por los autores hasta aquí, nos permiten proyectar en la constitución de subjetividad, en nuestro trabajo. Nos referimos a qué cosas se toman y se despliegan en el aprendizaje; qué conocimientos se recortan o cuándo y cómo se retoman posiciones, lugares que se experimentan y forman parte de su constitución. Así mismo de qué forma los sujetos de aprendizaje, crean identidades emergiendo de su entorno y dando cuenta de los elementos con los que se vinculan. En el mismo sentido se relacionan con Otros que participan de su construcción, por lo que será apropiado interpretar lo que aportan o cómo se diferencian efectivamente.

En esta línea de análisis a la cual adherimos, los autores expresan que el pensamiento no es arborescente, el cerebro no es una materia enraizada ni ramificada. Las llamadas “dendritas” no aseguran la conexión de las neuronas en un tejido continuo. La discontinuidad de las células, el papel de los axones, el funcionamiento de las sinapsis, la existencia de microfisuras sinápticas, el salto de cada mensaje por encima de esas fisuras, convierten el cerebro en una multiplicidad inmersa en su plan de consistencia. Lo mismo puede decirse de la memoria. Se divide en memoria larga y corta. La diferencia entre ellas no solo es cualitativa: la memoria corta es del tipo rizoma, diagrama, mientras que la larga es arborescente y centralizada. La memoria corta incluye el olvido como proceso: no se confunde con el instante, sino con el rizoma colectivo, temporal y nervioso. La memoria larga (familia, raza, sociedad o civilización) calca y traduce, pero lo que traduce continúa actuando en ella a distancia, a contratiempo intempestivamente.

Es interesante observar el lugar que ocupa el cerebro y la memoria para Deleuze y Guattari, y la función que tiene en el rizoma. Experimentación, conocimiento, verdad y argumentación son constitutivos de subjetividad y aporta para nosotros el pensarlos desde un papel colectivo, temporal y más dinámico. Ampliando esta disertación, M. E. Díaz nos comenta y nosotros en acuerdo a su planteo, que para los autores no hay verdades profundas, sino una visión inmanente de la realidad. Trata de hacer interpretaciones sin aspirar a verdades forzosas. No hay dobles sentidos o sentidos ocultos que habría que desentrañar. Rescata el concepto nietzscheano acerca de que no existen hechos sino interpretaciones.

1.3.3 Para completar el pensamiento de Deleuze, queremos destacar su concepto de “devenir”. Según Braidotti (2000, 131) es una adaptación tomada de Nietzsche y por lo tanto es antihegeliana, porque no es la oposición dinámica de opuestos, ni tampoco el desarrollo de una esencia teleológica y ordenada, que conduzca a una identidad. Para Deleuze el devenir es la afirmación del carácter positivo de la diferencia, entendida como un proceso múltiple y constante de transformación. El énfasis está en el proceso y según la autora, debe interpretarse en el marco del repudio deleuziano a la historia canonizada, institucionalizada, con tradición en el pasado y tendiente a sustentarlo, concepto éste que comparte con Foucault. A partir de allí, siempre siguiendo a Braidotti analizando conceptos deleuzianos, se diferencia de éste último ya que concibe subjetividad como una identidad corporal y

afectiva. Entiende el cuerpo como el interjuego complejo de fuerzas sociales y simbólicas en alto grado construidas. Mientras que Foucault se detiene en la ética del cuidado de sí. Luego agrega Braidotti (2000, 132) Deleuze en su intento de apartarse del discurso monológico del falogocentrismo, redefine la filosofía como una corriente de intensidad, capaz de elevar la fuerza afirmativa de la vida. Es una forma de establecer conexiones materiales y semióticas concretas entre sujetos concebidos como una multiplicidad de fuerzas impersonales.

En nuestra investigación tomamos este concepto de verdad como interpretación, sin forzar una definición única de la realidad. Consideramos que se trata de la afirmación de la diferencia, con la caracterización de ser múltiple y transformadora. Por lo tanto el proceso la constituye, pero a la vez la crea y recrea. Luego con Deleuze nos inclinamos por una subjetividad que se afirma en lo corporal afectivo.

1.3.4 Cuando M.E. Díaz se refiere a la ardua tarea del científico, nos dice y nosotros acompañamos su orientación, que al investigador la verdad indeclinable se le escabulle, mientras nuevos sentidos se deslizan por el cimbronazo constante del fluir de los acontecimientos. Es que el científico, está condenado a observar recortes de una realidad infinita. Más aún en las innovaciones científicas se considera que hay ingredientes que determinan su aceptación o rechazo, como por ejemplo antagonismos profesionales, hipótesis novedosas, inversiones económicas, defensa del Estado. Se trata en definitiva de poder, de la ética, del deseo, el prestigio y la política entre otras cuestiones. Por lo tanto retomamos la concepción nietzscheana de verdad como interpretación, agregando su expresión cuando explica que, debajo de una máscara siempre hay otra máscara.

Para complementar y especificar la marcha de nuestra investigación, citaremos el texto de Sabino (2017), cuando se refiere a la interpretación conceptual de las máscaras, en alusión a la visión nietzscheana de las mismas. Nos comenta el autor que Nietzsche se desprende de la interpretación con connotación negativa de las máscaras, no las considera un símbolo de apariencia o de ocultamiento secreto, sino que considera que toda presencia del hombre es máscara, en contenido y forma. Por lo tanto, y nosotros nos unimos a esta explicación, que no hay un mundo aparente y un mundo verdadero. Nos aclara Sabino: “todo es apariencia, máscara, ficción, ilusión, verdad devenida en máscara”. Se refiere a que el uso del intelecto para el hombre, en su conservación, organiza y desarrolla sus fuerzas principales, fingiendo. De allí que la realidad en un sentido nietzscheano pueda ser interpretada como el mundo de la ficción y de la máscara.

La incorporación de estos textos y autores, profundiza nuestro trabajo en la búsqueda de una subjetividad amplia, creativa y de proyección a nuevas formas de ser. Es así que Sabino complementa lo dicho hasta acá, con el comentario en la obra ya citada, de que el hombre moderno ha asumido la máscara de la *ratio socrática* para interpretar el mundo. Nos dice que ha creado su propia fábula y la presenta como la verdad eterna e inmutable. Esta máscara se instituye como verdadera y se constituye como la ficción o fábula en la que el hombre luego se anquilosa y se le vuelve disfraz. Dicho de otro modo y nosotros coincidimos

con su visión, esta representación se convierte en el portador del dominio, del saber, del orden, en donde el terror y el caos son una amenaza. Sin duda convenimos con Sabino que esta escisión entre ser y parecer es un signo de decadencia en la búsqueda de la unidad.

Aquí el autor que estamos comentando y del cual tomamos su perspectiva, cita a Nietzsche cuando este expresa que quiere aniquilar el supuesto socrático, sosteniendo que quiere mantener la tensión entre el espíritu dionisiaco (esencia caótica de la existencia: embriaguez y música) y el espíritu apolíneo (delimitación del horizonte en formas definidas, lo aparente: sueño y escultura). Es importante en nuestro trabajo haber llegado a este punto tensional que nos abre la posibilidad del perspectivismo y que en materia educativa, podremos acercarnos al concepto de aprendizaje, que en algunos momentos, desaprende lo aprendido. Éste es un punto de inflexión para transformar la relación del educador y del que aprende, así como abrir a nuevas formas de aprender y de subjetivación, tema que ampliaremos en el capítulo siguiente, aportando las prácticas propuestas del maestro Zaratustra, entre otros.

1.3.5 Volvemos al tratamiento inicial de este capítulo referido al rizoma, abordaremos la interpretación que hacen Deleuze y Guattari, con respecto a la relación entre el árbol y el pensamiento occidental. Nos resulta de total interés la proyección de las ideas de los autores que estamos considerando, cuando comentan lo curioso que es comprobar, cómo el árbol ha dominado no solo la realidad occidental, sino todo el pensamiento occidental, de la botánica a la biología, pasando por la anatomía, pero también por la gnoseología, la teología, la ontología, toda la filosofía: el principio de raíz.

Nos interesa tomar esta concepción porque analizamos con esta razón, el lugar que ocupa América y el pensamiento formador de subjetividad. La misma no está libre de la dominación de los árboles y de una búsqueda de las raíces. Los autores aseveran que se nota en la literatura, la búsqueda de una identidad nacional e incluso de una ascendencia o genealogía europeas. También sostienen que es importante destacar lo que procede del rizoma americano y lo definen como subterráneo, con bandas y pandillas, con brotes laterales sucesivos en conexión inmediata con un afuera. Agregan a esta interpretación que América actúa por exterminios, liquidaciones internas (no solo de los indios, sino también de los granjeros, etc.) y por sucesivas oleadas externas de inmigraciones.

Luego los autores se refieren a la conexión con lo económico y social, diciendo que el flujo de capital produce un inmenso canal, una cuantificación de poder, en el que cada cual se aprovecha a su manera de la circulación del flujo-dinero. Así interpretan que todo se reúne en América, a la vez árbol y canal, raíz y rizoma. Por lo tanto, acordamos con esta exposición en que el capitalismo universal en sí no existe, el capitalismo está en la encrucijada de todo tipo de formaciones, siempre es por naturaleza neocapitalismo: inventa una versión oriental y otra occidental, y la transformación de ambas. Estamos de acuerdo con esta explicación y la consideramos valiosa para nuestro estudio. En consecuencia al definir el rizoma estamos hablando de una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria. Los autores sostienen

que se procede por variación, expansión, conquista, captura, inyección, siempre desmontable, conectable, alterable, con múltiples entradas y salidas. Lo que está en juego en el rizoma es una relación con la sexualidad, pero también con el animal, con el vegetal, con el mundo, con la política, con todo lo natural y lo artificial. Continuamos absorbiendo material para nuestro trabajo.

Los autores agregan otra característica significativa a esta inferencia, la que consideramos importante en nuestro estudio: un rizoma está hecho de mesetas, una región que se extiende en intensidades, que vibra sobre sí misma y que se desarrolla evitando cualquier orientación hacia un punto culminante o hacia un fin exterior. Se trata de una multiplicidad conectable con otras, por tallos subterráneos superficiales, a fin de formar y extenderse. Agregan en su disertación que en un rizoma no hay nada de significancia ni de subjetividad, hay solo agenciamientos maquínicos de deseo como también colectivos de enunciación.

La categorización de nómades a la que acceden a interpretar los autores ya nombrados, es interesante además de enriquecedora para nuestro estudio. Nos permite una visión más amplia y más rica de experiencias y diversidades. Expresan que siempre se ha escrito la historia desde el punto de vista de los sedentarios, aun cuando se hable de los nómades, pero advertimos que sería lo contrario de la historia. El Estado pretende ser la imagen interiorizada de un orden del mundo para enraizar al hombre. Un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, tiene un tejido de conjunción. Es interesante la descripción de un rizoma americano que interpreta los grupos sociales con esta forma metafórica que reviste esta lectura. También tomamos la mirada para nuestra investigación, que nos permite comprender las raíces, el proceso de ser americano y distinguirlo de Oriente y de Occidente. Quizás una tercera fuerza o explicación para nuestra subjetividad. Nos queda elaborar cómo formar una subjetividad rizomática, cómo percibirla, reconocerla, y cómo transformarla.

Nos aporta para las conclusiones de este capítulo a las que arribamos, la convicción de M. E. Díaz cuando propone abordar objetos de estudio más allá de la forma de enunciados o la racionalidad de los métodos, tales como el análisis del deseo, la relación entre los cuerpos, o la incidencia en la cultura o en la naturaleza. La autora se vale de la conceptualización rizomática para expresar que aún la más estricta y rigurosa racionalidad del conocimiento, hunde sus raíces en las luchas de poder, en los factores económicos, las connotaciones éticas, pasionales, idearios colectivos, intereses personales y grupales. Este criterio nos clarifica y orienta en nuestros objetivos para el presente trabajo.

En este capítulo analizamos conceptos determinantes en el avance de nuestra investigación. En principio toma la coincidencia de Foucault y Deleuze en cuanto a la inadecuación de la razón como poder autorregulador de la teoría, la política y la ética social. Nosotros adherimos al desarrollo social y cultural con fundamentos humanos, amplios y

flexibles. De la misma forma aceptamos el pensamiento deleuziano que concibe la subjetividad como una identidad corporal y afectiva, con una acentuada fuerza positiva de la vida, entendiendo que ésta establece conexiones materiales y semióticas entre sujetos. Así se proyectan hacia un devenir múltiple y transformador.

Otro concepto interesante que a nuestro juicio aporta principios esclarecedores a nuestro trabajo, es el mantenimiento de la tensión dinámica que se produce entre las fuerzas y que se nos presenta como la viabilidad de constitución de subjetividad. La verdad no es única, eterna e inmutable, portadora del saber y del orden. Por el contrario es la posibilidad del perspectivismo que en materia educativa, abre hacia desaprender lo aprendido y crear nuevas formas de saber.

Apreciamos la descripción rizomática que se desarrolla en este capítulo para interpretar e integrar distintos grupos sociales aún minoritarios, en nuestro medio social y cultural para arribar a nuestra subjetividad.

## 2. SUBJETIVIDAD DOCENTE

El tema que suscita la presente investigación se centra en cómo se ha ido dando y cómo se podría llegar a dar la constitución de subjetividad, específicamente docente. Consideramos que es necesaria una revisión, ya que la historia de nuestra sociedad y nuestra Nación Argentina, nos muestra una subjetividad docente característica del siglo XIX, enmarcada en esas formas socio-económicas y políticas de la época. Justamente a fines del siglo XX, una importante crisis, replantea esta concepción. Nuevas subjetividades se presentan e irrumpen en la sociedad, llevando a la reflexión y a la búsqueda de una subjetividad docente que represente las nuevas miradas y necesidades. El hilo conductor de este capítulo se centra pues, en la producción de subjetividad docente y para ello determina cuatro categorías que analizamos, para dar respuesta en este cambio de paradigma. El abordaje es interdisciplinario.

Comenzaremos el desarrollo de este apartado, refiriéndonos a la crisis a la que hemos hecho mención. También abordaremos las políticas educativas que constituyeron este período, así como las leyes dictadas y su proceso de elaboración. Este material nos aproxima al análisis de la formación de subjetividad de los jóvenes y la subjetividad docente que se fue produciendo.

### 2.1 Crisis socio-económica y política. Crisis de políticas educativas.

Atravesamientos y deslizamientos de sentido.

Nos abocaremos a desarrollar el proceso de crisis que se vivió en el 2001, analizando las características sociales, económicas y políticas, para ubicar el marco de las políticas educativas presentes, así como las que existieron antes y después de esta fecha.

Las políticas educativas han sufrido los mismos avatares que las estructuras económicas, sociales y culturales, siendo la crisis del 2001 la marca visible de esta transformación. Los acontecimientos políticos y económicos, sus pugnas y luchas de poder fueron produciendo en la sociedad cambios en su forma de vida, que con angustia e incertidumbre debieron acomodarse a las nuevas situaciones.

Distintos sectores de la sociedad por su condición económica, o por su compromiso político, por su ideología, plantearon intereses y convicciones llevando a un cambio de paradigma aceptado por unos y rechazado por otros. También hubo sectores que no comprendieron la marcha de la transformación hasta mucho más adelante. La pregunta por la constitución de subjetividad se hace necesaria, la reflexión y el análisis de las situaciones

vividas fueron construyendo otras prioridades. Salieron a la luz nuevas necesidades sociales y el planteo de plasmarlo se hizo necesario para la elaboración de nuevos derechos.

Desde allí iremos desconstruyendo los marcos normativos, las diferentes épocas señaladas (1993 y 2006), las prácticas docentes y las subjetividades docentes que están presentes en cada una de ellas con su transformación y acomodación.

La formulación de la nueva Ley de Educación Nacional N° 26.206 (desde aquí LEN) y la derogación de la Ley Federal de Educación N° 24.195 (desde aquí LFE) fue la respuesta a esta necesidad, así como la posibilidad de dar cabida a estos derechos. A continuación desarrollaremos una descripción de ambas, contraponiendo los principales puntos de diferencia. Justificaremos cada uno de estos enunciados desde un análisis interdisciplinario, apuntando a evidenciar cómo construye una y otra la subjetividad. El estudio se extiende a la constitución de subjetividad docente, que es nuestro principal objetivo.

A continuación se presentarán cinco títulos, para ser analizados específicamente:

- 2.1.1 Subjetividad y responsabilidad del Estado
- 2.1.2 Subjetividad de los jóvenes, en las escuelas
- 2.1.3 Modelo de gestión y constitución de subjetividad
- 2.1.4 Constitución de Subjetividad Docente
- 2.1.5 Términos significativos en los enunciados legales.

#### 2.1.1 Subjetividad y responsabilidad del Estado Nacional en la educación.

La Ley Federal (LFE), creada en 1993, sostiene en los primeros cinco artículos que:

-Es función del Estado Nacional fijar los lineamientos de la Política Educativa... ( pero no habla de su responsabilidad y compromiso, quedando latente una falta de claridad de su función).

-señala en conjunto. “la familia, el Estado Nacional, las Provincias, la municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los municipios, la Iglesia Católica, las demás conformaciones religiosas oficialmente reconocidas y organizaciones sociales”, como responsables de las acciones educativas y en ese orden.

El Profesor Alfredo van Gelderen (1996), quien ha participado en la gestión de dicha ley nos comenta que “los artículos 5 y 6 son muy abarcadores”. Luego agrega el Profesor, que cuando analizaron el proceso de sanción de la ley, en que pasa de ser tratada de Senadores a

Diputados, el tratamiento de los proyectos de Justicialistas y Radicales, notaron que la negociación fue ardua y significó el agregado de funciones al servicio escolar nacional, que estaba desprovisto hasta ese momento de este tipo de aspiraciones. Esta situación fue significando para van Gelderen, la toma de conciencia de algunos legisladores de que se trataba de otra época, distinta a fines del siglo XIX y la sociedad, la economía y el proyecto de país era otro.

Este es un punto importante en nuestra investigación, ya que demuestra que hay una preocupación en los legisladores, reconociendo las necesidades reales de la población escolar para acceder a una educación digna y a la vez compleja. Nos referimos a control nutricional, material y psicológico de los niños y jóvenes, lo que incluye vivienda, así como necesidades básicas satisfechas, en general.

Podemos observar en el comentario de J.C.Tedesco (2001), una respuesta a van Gelderen que especifica según su criterio, a quiénes no se involucró en la disposición mencionada: “Esta Ley que surge del tratamiento en el Congreso, si bien políticamente da estabilidad ya que participan las distintas fuerzas representadas, no involucra a los actores internos del sistema educativo, especialmente a los docentes. Tampoco fue suficiente para comprometer a las Provincias, ni a la Ciudad de Buenos Aires. Esto generó tensión”.

Aquí Tedesco hace mención de otro aspecto interesante para nuestro estudio que es la presencia de las fuerzas que participan de esta problemática, tomando relevancia en ese momento: los grupos de poder que por razones económicas y políticas, se impusieron a los principios científicos, técnicos e ideológicos de la educación. Sobre todo en estos últimos que traicionan el principio democrático de una educación para todos.

La LEN, creada en el año 2006, especifica en sus primeros artículos:

Artículo 1: La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, conforme con las atribuciones conferidas al Honorable Congreso de la Nación en el artículo 75, incisos 17, 18 y 19, y de acuerdo con los principios que allí se establecen y los que en esta ley se determinen.

Artículo 2. La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado.

Artículo 3: La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.

Artículo 4: El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y

equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias.

Artículo 5: El Estado Nacional fija la política educativa y controla su cumplimiento con la finalidad de consolidar unidad nacional, respetando las particularidades provinciales y locales.

Señala al respecto Cannellotto, A. (2016) que la Ley 26206 debe entenderse en el marco de dos necesidades convergentes: la reconstitución de la autoridad estatal y un ordenamiento normativo a partir de lo existente.

A nuestro entender, sostenemos que la LFE propone un papel del Estado subsidiario, retraído y con tendencias focalizadas, propio de una política neoconservadora. En tanto la LEN sostiene una responsabilidad principal e indelegable del Estado, buscando el espíritu de la Ley 1420, correspondiendo a una política post-neoliberal. Si observamos el perfil docente requerido para una y otra época y por lo tanto para una y otra ley, acordamos en que es totalmente diferente. La subjetividad docente no se constituye de un día para otro y a los pocos años, se cambia por otra disímil. Los seres humanos se crían, se forman en valores, costumbres y prácticas de vida determinadas, a veces más amplias y flexibles que otras. Al profesionalizarse en educación los estudiantes se replantean sus principios, reeligen y se construyen como formadores sociales, intelectuales, culturales y prácticos de otras subjetividades en formación. En la LFE notamos un atropellamiento en las funciones específicas y delicadas de un docente, lo que significa que los participantes en la confección de esta ley y la clase política, no reconocen ni respetan estos derechos de los mismos. Continuaremos en el análisis comparativo de estas dos leyes, exponiendo opiniones de gente destacada de la educación y la gestión educativa, para ver la complejidad del tema central que nos convoca.

### 2.1.2 Subjetividad de los jóvenes en la escuela.

Para referirnos a este ítem, debemos tener en cuenta las demandas para la Transformación Educativa que se fueron generando en la década del 90. No solo en nuestro país se produjo este proceso, sino que es común a otros países de la región. Así lo demuestra el documento elaborado por la Comisión Económica para América Latina (desde aquí CEPAL) y la United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (desde aquí UNESCO), (CEPAL-UNESCO 1992) en Santiago de Chile en 1992, que constituye un buen indicador de las orientaciones dominantes en los centros de decisiones gubernamentales. Gran parte de las reformas educativas en América Latina estuvieron originadas en esta doble demanda: por un lado las exigencias provenientes del sector productivo por los recursos humanos más competitivos y más calificados, para enfrentar los desafíos de la modernización productiva y tecnológica, y por otro lado, las demandas originadas desde la dimensión política, para consolidar la democracia y el estado de derecho. El exceso de requerimientos para una

transformación educativa, llevó a una pugna por obtener los escasos recursos disponibles y a tomar decisiones poco racionales que favorecieron los intereses generales y a largo plazo. La tensión entre el nivel de eficacia y eficiencia, frente a lograr niveles adecuados de equidad social y educativa, fue cada vez más disímil. También lo eran a nivel político planteando eficiencia-mercado versus estado-equidad.

2.1.2.a Es de suma importancia para nuestra investigación detenernos en esta contraposición de demandas, encauzadas en dos posiciones adversas. Estamos de acuerdo con lo planteado por Tedesco (2001) al respecto, quien formula las siguientes razones, presentando dos hipótesis:

La primera pone el acento en variables de tipo técnico y la segunda explica este fenómeno por variables de tipo político-social. La primera está asociada a la historia de las reformas educativas del país que siempre trataron de modificar un solo aspecto (planes de estudio, o estructura, o formación docente, entre otras), sin cambiar los otros. Otras veces fueron reformas integrales pero solo se tomaba un grupo de establecimientos, como experiencias piloto, desde donde no se lograba impactar en el sistema. Esto condujo a un fracaso. Así lo plantea Aguerrondo (1993), señalando la importancia de adoptar una estrategia integral, que abarque el conjunto de establecimientos, al mismo tiempo.

La segunda hipótesis, es la más defendida por Tedesco quien la enuncia así: “la ausencia de niveles significativos de confianza social y de previsibilidad sobre el curso futuro del proceso de transformación, expresado a través de los conflictos tanto entre los diferentes actores sociales como al interior del propio equipo gubernamental, constituye una de las razones estructurales de la adopción de un estilo de reforma integral y acelerado”. En su desarrollo el autor señala la dificultad de obtener consensos, particularmente con los sectores internos del sistema educativo.

Hasta aquí continuamos nuestra adhesión a esta hipótesis de Tedesco, en donde estamos poniendo el acento en una decisión política. Consideramos que estos conflictos internos, de los propios actores sociales, han proporcionado una visión confusa y débilmente sustentada en su ideología.

Fue decisiva y contundente la medida adoptada que transfirió los establecimientos de la jurisdicción de Nación a Provincia y a Ciudad de Buenos Aires, según Ley 24.049 de 1991, por la cual faculta al PE a realizar la transferencia del servicio educativo. Sin duda la ausencia de niveles de confianza social y de previsibilidad sobre el proceso de transformación, llevó a conflictos internos en las escuelas, entre docentes, con directivos, con inspectores, entre jurisdicciones que tomaban diferentes interpretaciones de la ley. Se sumó el aumento de la población estudiantil en el nivel secundario, el cambio de medidas disciplinarias que quitaba las “amonestaciones” y las formas de evaluación que reemplaza el sistema numérico del 1 al 10, de promedios y aplazamientos, con exámenes en diciembre y marzo, por el de A: alcanzó los objetivos, NA: no alcanzó los objetivos, R: recuperación parcial o total, luego de la cual se

determinan cinco instancias de recuperación. No nos referimos con esto a la defensa del sistema numérico de evaluación como el más idóneo para esa tarea, ni tampoco al sistema de amonestaciones y expulsión de las escuelas como método de corrección de conductas, sino en la forma abrupta en que fue implementado. Había una necesidad imperiosa de lograr la permanencia de los alumnos en las escuelas. También contribuyó a la crisis de este sistema, la desaparición de un año para otro, del Bachillerato con Orientación Docente y el dictado de sus materias específicas, con lo cual los docentes titulares y provisorios de esas materias debieron tomar otras asignaturas en otros establecimientos, o quedar en “disponibilidad” por un año, con opción de ser reubicado para el dictado de otra materia que no sea de su formación. Ocurrió también con idiomas como francés y latín. Siempre refiriéndonos a la Ley de Transferencia (1991), es conveniente aclarar que las asignaturas del currículum de escuelas dependientes de jurisdicción nacional, no era el mismo que el de las distintas provincias. Al producirse el traspaso, los profesores titulares y provisorios, quedaron fuera de los listados para tomar horas, ya que sus asignaturas no existían. Todas las personas con cargos suplentes, perdieron su trabajo. La situación de personal de escuela Técnicas Profesionales, pasaron por la misma situación, quedando sin el dictado de clases en talleres, además del deterioro de máquinas y herramientas específicas de las mismas. Recién con el dictado de la Ley de Educación Técnico Profesional en el 2005, se reorganizó ese sector de la educación. No obstante, muchas personas optaron por tareas pasivas o jubilaciones, para no tomar otros cargos para lo cual no fueron formados.

2.1.2.b Explica esta situación con total conocimiento y con el cual concordamos, Dussel (2001), cuando expresa que el carácter profundo y radical de la reforma produjo un movimiento de desautorización de los saberes que tenían los docentes hasta ese momento y contribuyó a un generalizado sentimiento de amenaza de sus puestos de trabajo. La magnitud de este sentimiento de inestabilidad se pudo apreciar a través de los datos de la encuesta a maestros y profesores que se realizó en septiembre del 2000 (IPE UNESCO 2000 b). Según dicha encuesta, el 60% de los docentes manifestó sentirse inseguro o muy inseguro en su puesto de trabajo. Es importante constatar que esta sensación de incertidumbre trascendió a cuestiones objetivas, como lo son las que resultan de la situación de revista de los docentes. En efecto, aún entre aquellos que son titulares, la sensación de inseguridad se extendió hasta el 50% de los casos. Esta sensación de inseguridad era mayor entre los profesores, más aún los docentes de nivel socioeconómico más bajo y que ejercían en establecimientos educativos públicos, así como los profesionales ubicados en el norte del país y en la región de Cuyo. La inseguridad parece estar asociada, entre otros factores, a la evaluación que los docentes hacían del proceso de transformación educativa. Casi el 60% de los docentes consideró que este proceso tuvo un impacto negativo en las condiciones laborales y eran mayoritariamente los docentes que tienen esa percepción, lo que expresan sentimiento de inseguridad en su puesto de trabajo. Al contrario, aquellos que consideraron que la transformación tuvo un impacto positivo o neutro eran los que tienden a considerarse seguros en su puesto.

Para ampliar las argumentaciones que sostiene Dussel (2001) y que compartimos para nuestra investigación, recurriremos a su trabajo sobre “Los cambios curriculares en los ámbitos nacionales y provinciales en la Argentina, en el período 1990-2000”. Aquí la autora plantea los elementos para su análisis. En la introducción expresa que desde 1993, la Ley Federal de Educación en Argentina, viene realizando un proceso de transformación educativa y renovación curricular que incluyó: la reorganización de los niveles de escolaridad y la confección de los Contenidos Básicos Comunes (desde aquí CBC) para todo el país.

Para nuestra investigación, lo que más nos interesa tomar de su análisis es el tercer ciclo de Educación General Básica (desde aquí EGB), que como la autora expresa “es el que condensa el peso y los problemas de la transformación, ya que plantea dilemas edilicios, institucionales y pedagógicos al sumar lo que tradicionalmente era el 7° grado de la escuela primaria, al 1° y 2° año de la escuela secundaria”. La autora explica que los CBC para todo el país fueron diseñados y planificados desde los organismos del Gobierno Nacional en un proceso que incluyó a distintos actores. Entre los cambios introducidos pueden destacarse:

- El reemplazo de las tradicionales materias por áreas.
- La actualización de conocimientos en la renovación de contenidos de materias ya existentes (lengua y literatura, ciencias naturales, historia, etc.).
- La incorporación de nuevas temáticas o disciplinas (tecnología, economía, sociología, antropología).

Al preguntarnos cómo se confeccionaron, Dussel responde que fueron definidos en ámbitos nacionales, lo que puso en tensión con la capacidad de decisión de los gobiernos provinciales. La autora nos recuerda que la Argentina tiene una larga historia de independencia de las provincias para decidir el currículum de la enseñanza primaria, independencia que fue recortándose conforme fue avanzando el gobierno central en la fundación y gestión de las escuelas nacionales del siglo XX y que recuperó desde 1978, año de traspaso de las escuelas nacionales a provincias. La confección de los CBC se produjo en el marco de un Ministerio sin escuelas, o sea sin instituciones escolares gestionadas por el gobierno central. Los CBC fueron confeccionados en un proceso complejo que integró especialistas didácticos y en las disciplinas, recogiendo opiniones de distintos sectores sociales, acordados en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación, compuesto por representantes de gobiernos provinciales. Es decir, aclara Dussel, una combinación de fundamentación técnico-disciplinaria y legitimidad política: de allí la tensión. Este criterio de análisis lo compartimos con la autora. El nivel nacional estructura los espacios curriculares de los CBC. El nivel provincial organiza el currículum en concreto. El nivel institucional formula proyectos y determina la forma de trabajo con alumnos y padres.

Este ítem lo hemos titulado Subjetividad de los jóvenes, justamente con el objetivo de señalar, como se puede apreciar, la ausencia de la participación de los jóvenes, quienes resultan rehenes de toda esta situación, así como las familias que no cuentan con los

conocimientos y estrategias para elegir la forma de educación formal para sus hijos. Sin duda consideramos que los jóvenes han sufrido un deterioro en la calidad educativa recibida en ese proceso. Continuemos con otros aspectos que responden a este apartado sobre la formación de subjetividad para docentes y para los jóvenes.

2.1.2.c Abrimos en nuestra investigación un espacio para analizar el concepto de currículum, en acuerdo con el desarrollado por Dussel en el material ya presentado. La autora luego de hacer mención a las distintas conceptualizaciones del término, según las épocas (anteriores a 1960, 1960 y 1970, en los 80), expresa que esta investigación considera al currículum como un procesamiento específico de demandas sociales, políticas culturales, desarrollo científico, discursos pedagógicos, que los relocaliza en términos de dispositivos de enseñanza-aprendizaje, edades, contextos institucionales y materiales instruccionales. Toma esta definición de Bernstein (1994). A continuación se plantea que el currículum tiene una autonomía textual que se inscribe en textos y políticas curriculares anteriores, así como respuestas específicas a cambios sociales, políticos y culturales. Agrega que este procesamiento está mediado por sujetos y estrategias que confluyen, no siempre armoniosamente, en un texto curricular dado. Toma la definición de Alicia de Alba (1991:59), quien establece la categoría “proceso de determinación curricular”, es decir como un proceso en el cual, a través de luchas, negociaciones o imposiciones que se desarrollan de acuerdo a los intereses de diferentes grupos y sectores, se determina un currículum en sus aspectos centrales, o sea, en sus aspectos básicos y estructurantes. Dussel agrega que el currículum no es solo objeto de determinaciones, sino que a su vez los produce. Establece los parámetros de estructuración de las actividades escolares, los roles de docentes y alumnos, la selección cultural que valida como legítima. El currículum constituye sujetos, fija patrones de relaciones, formas de comunicación, grados de autonomía académica (Feldman y Palamidessi 1994:70). El currículum no es solo un listado de experiencias y contenidos que deben saber los alumnos, sino también un modo de regular y legislar la vida de los docentes, de establecer sentidos de la acción escolar, de autorizar voces y discursos.

Para nuestra investigación este concepto de currículum y la categoría definida, nos permite ampliar el análisis, ubicar en la época en que se instaló y poder ver el juego de conflictos que aparecieron en la escena. Por ello es que se produce una desautorización de saberes en los docentes lo que generó confusión y desorientación en los alumnos. Nuestro planteo de constitución de subjetividad en docentes está presente en cada uno de estos puntos de análisis. Si bien se anunciaba una transformación y además era requerida por la comunidad educativa, es importante señalar y profundizar cada uno de estos factores que incidieron, con aciertos y errores, en este proceso de cambio.

Es interesante tomar de este trabajo de Dussel para nuestra investigación la propuesta de Paramidessi (2000), que siguiendo a M. Foucault nos habla de “campo de problematizaciones” refiriéndose a modos de ver y organizar el mundo brindado por el texto curricular. Esto es: formas de estructurar la experiencia, interrogarnos y actuar sobre ciertos

aspectos de la realidad (por ejemplo problematizaciones sobre la infancia, el lenguaje, el cuerpo y la identidad). Estas problematizaciones van transformándose, perdiendo fuerza y emergiendo nuevas. Consideramos que este concepto de campo de problematizaciones, encauza y aclara el criterio nuestro en la definición de currículum, completando nuestra visión de la transformación necesaria en la política educativa.

2.1.2.d Esta investigación desarrollará a continuación otro de los argumentos referidos a la desautorización de saberes que tenían los docentes, a partir del análisis de los CBC. Tomaremos como punto de partida los años 60, citando el trabajo de Palamidessi (1997) sobre los planes de estudio a nivel secundario para todo el país. Se estructuraron en base a cuadros taxonómicos en que hacían corresponder para una edad, una etapa escolar y un contenido. Los planes de estudio tenían pretensiones enciclopédicas, con modelos de vidas ejemplares, prototipo de moral y buenas acciones que debían imitarse tanto en la vida social, como en el cuidado de la naturaleza y el cuerpo. Un énfasis en la distinción y jerarquización del procedimiento y el lenguaje, sin vulgarismos, ni extranjerismos, regulando las unidades y bolillas de cada asignatura, actividades áulicas y estrategias de evaluación. Palamidessi señala también que había discursos moralizantes sobre armonía del universo y su sentido teleológico, humanidad y espiritualidad, patria y nación, democracia, libertad y solidaridad como base de la convivencia social, diferenciación por género, valores: lo bueno, lo bello y lo sano, el niño como ser en proceso de espiritualización.(Palamidessi 1997:89).

Los docentes eran intérpretes del programa, debían mediar entre el orden normativo curricular y la actividad del niño. Durante la dictadura militar de 1978, el Consejo Federal de Educación estableció contenidos mínimos para todo el país, con una tendencia político-cultural dictatoriales, pero manteniendo el formato de los documentos curriculares anteriores (Tedesco, 1985). Es claro que el rol docente en esta época era considerada una tecnicatura, sin voto, sin voz para proponer cambios, sin creatividad ni proyectos. Una subjetividad sujeta a los mandamientos dictatoriales, con normas de trabajo estrictas y sin posibilidad de expresión y defensa.

A partir de 1983 se produce una renovación de propuestas, según señala Aguerro (1993), tenían una modalidad más participativa, con una fundamentación político-pedagógica y psicológica, que ubica a la educación como una forma de promoción social y humana, con selección de contenidos y actividades. Dussel (1994) señala que las innovaciones se refieren a incorporar el regionalismo, la interdisciplinariedad y la formación tecnológica y laboral. En los años 90 las nuevas tendencias curriculares y didácticas, ponen de relieve la arbitrariedad de la selección de los múltiples procesos de recontextualización del conocimiento, la necesidad de consenso y deliberación para la formación de profesionales de la educación. Todo ello lleva a diseños curriculares más laxos, con perfiles de docentes y alumnos más abiertos y flexibles, para la etapa que nos proponemos investigar.

Suma a esta situación, el marco de diagnóstico y propuestas sobre reformas del sistema escolar latinoamericano. Entre otras la de P. Freire (1993), que llevaba a plantear nuevos contenidos socialmente válidos para la nueva era: un docente que muestre su pasión por conocer, la convicción que en el acto de enseñar-aprender, no existe uno sin el otro, la humildad y confianza frente al conocimiento, la conciencia para poder leer el mundo, interpretarlo y modificarlo, promover un pensar crítico y creativo en fluido diálogo.

Así se genera el Congreso Pedagógico Nacional que desde fines de los 80, precedieron la Ley Federal de Educación de 1993. Se proponía un realineamiento social y político en torno a ideas y estrategias de cambio, que rearmen las alianzas tradicionales en el sistema educativo. Cuestionaban el autoritarismo y empezaba a darle lugar a nuevos contenidos, así como la participación de docentes y alumnos.

A continuación se puntualizarán desaciertos que a nuestro entender tiene la LFE, en total acuerdo con el planteo de Dussel, en el documento mencionado anteriormente (2001), en el apartado “La reforma curricular a nivel nacional” y que conforma parte de las argumentaciones señaladas con respecto a la desautorización de los saberes docentes y en definitiva a la constitución de una subjetividad docente crítica, creativa e independiente:

- la estructura de una secundaria inferior, que une parte del ciclo primario y parte del secundario, desarticulando la enseñanza media, capital cultural de la clase media argentina y que no prosperó por falta de apoyo social (Tedesco 1986).

- en opinión de Pinkasz (2001) que participó en los equipos de redacción de los CBC, comenta que el currículum propuesto por los CBC no tuvieron en cuenta el cambio de modelo escolar que la reforma implicaba. Debía estar organizado por el trabajo pedagógico (tiempo, secuencia, estructura disciplinar), la forma de contratación de los docentes y la forma de promoción.

- la debilidad de los CBC y los diseños curriculares provinciales al definir el modelo escolar, produjo una reforma blanda, en opinión de Pinkasz (2001).

- la reforma se transmitió mediante documentos. Los docentes fueron ubicados como destinatarios y lectores de los documentos de dichos contenidos de la reforma. La elaboración de esos materiales dependieron de la relación particular entre la reforma y los docentes (Ziegler 2001:8). Otra vez una subjetividad docente limitada en su participación, sin brindar elementos para su formación y peligrando su fuente de trabajo.

- en opinión de C. Braslavsky (1999:74) el documento orientador del proceso de elaboración de esos contenidos, da cuenta de un posicionamiento del organismo responsable de políticas curriculares federales, asociadas con una reapropiación de concepciones provenientes de teorías cognitivas, constructivistas, personalistas cristianas y existencialistas. Esto provoca un obstáculo en la puesta en práctica, entre

una visión del sujeto de aprendizaje constructivista y esencialista, que lo hace aparecer como arbitrario e inseguro. Por lo tanto el papel del docente constituyendo su subjetividad, se ve envuelto con un marco confuso e incierto.

-la lectura de los CBC que no proponen una secuencia determinada, exige docentes altamente calificados y experimentados en reordenar y reescribir el currículum, situación que no fue prevista de preparar.

-el sujeto competente que se espera que resuelva problemas y sea capaz de desempeñarse eficazmente, requiere tiempo y esfuerzo, docentes preparados y formados para ello, situación no prevista. Así también ocurre con la noción de significatividad, que espera sujetos competentes, pero llevamos muchos años formando sujetos morales y disciplinados.

-autores como Aristóbulo Bortón y Gabriela Novaro (2001), del Colegio de Graduados en Antropología, coinciden con Fradkin en la crítica a los contenidos de ciencias sociales. Consideran que sigue primando la referencia al estado-nación y al mercado capitalista como elemento esencial de la sociedad, diluyéndose su carácter histórico. Ello lleva a un juicio de menoscabo en la formación para la diversidad cultural, que es uno de los objetivos de los CBC. Esta visión occidentalista impregna los contenidos actitudinales, con definiciones dualistas tradicionales sobre el bien y el mal.

-en opinión de A. Puiggrós son necesarios principios de flexibilización y particularidad para producir la incorporación de contenidos provinciales y escolares (docentes y alumnos).

2.1.2.e Consideramos que podemos ubicar en dos extremos la educación como servicio, opuesto al concepto de educación como derecho. Esto se desprende de la lectura misma de los artículos de ambas leyes. En la LFE, así como se encuentra en los antecedentes de esa ley, se parte de una concepción educativa definida como una función estricta y unilateral que debían cumplir los docentes, en transmitir determinados conocimientos, con técnicas pedagógicas de repetición y memorización, que excluían un pensamiento crítico, creativo y autónomo. Este modo de educar se profundiza cuando las instituciones y las directivas hacia los docentes, interpretan que se deben preparar a los alumnos para una competencia individual, que servirá para incluirse en un mercado de trabajo liberal, capitalista e individualista.

Este planteo nos remite a la implementación de la LFE en las provincias, que será abordado más adelante, donde se analizará si esta implementación se produjo de manera igualitaria en todo el territorio argentino. Adelantamos las palabras de Filmus D. (1998:75): "las desigualdades interjurisdiccionales constatadas en los operativos nacionales de evaluación

de la calidad y las diferencias en los indicadores del rendimiento de los sistemas escolares, muestran que la brecha educativa entre las provincias es profunda y persistente”.

Otro es el planteo de la LEN que define educación y trasmisión de conocimientos, como un bien público, teniendo que ser la prioridad constatar que la educación deba llegar a todos los rincones de nuestra patria y a todos los niños y jóvenes con los medios necesarios para estudiar.

Los párrafos anteriores referidos a este ítem ilustran grandemente la aplicación de la LFE y sus consecuencias. La LEN habla de Derechos y con ella significa haber capitalizado todos estos errores y haber escuchado a la comunidad educativa, en especial a los docentes. No ignoramos tampoco que se trata de una decisión política el poder derogar una ley y sancionar otra como en este caso. “Derecho de enseñar y aprender, derecho personal y social, derecho de los docentes a la construcción de una *identidad docente*, basada en la autonomía profesional, vinculada con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo y el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprender de los alumnos”. De todo esto nos habla esta ley, que dignifica la subjetividad docente y dignifica el trabajo como forma de transformación social y cultural.

Cannellotto, A. (2016) explica que la llegada de la Ley 26206 tiene sus antecedentes además de los señalados por la crisis del 2001. En el año 2003 se sanciona la Ley de los 180 días de escolaridad, que garantiza el dictado de clases y el sostenimiento del Sistema Educativo Normativo. La Ley de Educación Técnica Profesional en el 2005, que reabrió las Escuelas Técnicas, la Ley de Protección Integral de Derechos de niños, niñas y adolescentes del 2005, y por último la Ley de Educación Sexual Integral.

Nosotros valoramos y apoyamos la formación técnica profesional, tan amada por los docentes de las mismas, como por los alumnos y egresados de ellas. Formadora de identidad personal y profesional de jóvenes a través de generaciones, herederas de las escuelas de oficios tan arraigadas en nuestra sociedad en épocas de industrialización y de trabajo productivo. En el mismo sentido consideramos una acertada decisión incluir la ley de protección de la niñez y adolescencia, fruto de las nuevas voces que claman por nuevos derechos, así como la Educación Sexual Integral, que plantea actualidad en el reconocimiento de la propia sexualidad y la relación con los otros.

### 2.1.3 Modelo de gestión y constitución de subjetividad

En el modelo de gestión que una y otra ley propone, encontraremos diferencias notables, que orientarán hacia consecuencias educativas muy disímiles. La LFE plantea un modelo descentralizado, desregulado por el Estado y por lo tanto competitivo. Esto abre las puertas al desarrollo de la educación privada y a un mercado de la educación.

La LEN propone un modelo descentralizado pero en donde el Estado centraliza el currículum, invierte en construcción de escuelas, unifica salarios docentes, aporta en tecnología con el plan “Conectar igualdad” y reforma la Formación Docente.

Atendiendo a las razones por las cuales se genera esta diferencia, siendo que la idea primaria del Congreso Pedagógico acordaría con la LEN, algunos representantes de la educación y la política las ubican en las políticas neoliberales para la LFE y las políticas posliberales para la LEN. Tedesco (2001) y nosotros coincidimos con su visión, plantea el tema de la disociación entre orientaciones educativas y políticas económico-sociales y dice al respecto que los representantes de la crítica a la Ley Federal consideran que se operó con políticas neoliberales en materia económica y social, extendiéndose a la educación. Reconoce que coincidió con el Gobierno de Menem en que fueron años de apertura de importaciones en desmedro de la producción nacional, las privatizaciones de empresas estatales de alto grado de rentabilidad, el achicamiento del estado, la política de la convertibilidad que tantas consecuencias produjo, etc. A modo complementario, presentamos los Cuadros N° 1, 2 y 3, que citan evolución del PBI, tasas de desocupación y porcentajes de población bajo la línea de pobreza (Tedesco, Tenti Fanfani 2001, 45 a 48), que figuran en el Anexo. Como consecuencia acordamos en la conclusión del autor, que sería difícil afirmar que la transformación educativa fue un componente del programa de gobierno, acoplado a orientaciones y decisiones políticas, económicas e institucionales. Por lo tanto ubica las razones en que se debió a políticas educativas sectoriales y autónomas del gobierno.

Nosotros sostenemos que las medidas legales y reglamentarias emanadas de la LEN, favorecen el desarrollo de una subjetividad docente crítica, transformadora, abierta, democrática y de derechos. Esta afirmación encuentra su respuesta en el art 71 de la LEN cuando dice: “se promoverá la construcción de una identidad docente”. Esto conceptualiza que la tarea docente no es un servicio o un trabajo reglamentado para técnicos más o menos formados. Como consecuencia esta ley define que esa identidad docente, está basada en “autonomía profesional, vinculada con la cultura y la sociedad contemporánea, al trabajo en equipo, al compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades del aprendizaje de los alumnos”. Aquí nosotros concluimos en que realmente se plantea una base filosófica y psicológica específica, que permite la creatividad, el espíritu crítico, la autonomía y la profesionalidad de la docencia, constituyendo una subjetividad acorde a los valores y los tiempos que vivimos.

Esta investigación analizará la situación en que se encontraban las provincias en relación al modelo de gestión y los efectos de la descentralización que se produjo en los años 90. Para ello mostraremos nuestra coincidencia con el trabajo de Dussel (2001) en que analiza esta etapa y sus conflictos, presentando conclusiones a las que adherimos. En su opinión la transformación curricular introducida por los CBC y la nueva organización del sistema, se produjo después de variados procesos de reformas en las provincias. Los gobiernos

provinciales habían modificado planes de estudio y programas, así como habían producido movilización de autoridades, equipos técnicos, docentes y comunidad.

En este sentido, Dussel concluye que la implementación de la reforma fue dispar y nosotros apoyamos su aseveración. Por tal motivo se pone en juego la capacidad burocrática y administrativa de los estados provinciales para hacer la traducción de los diseños de la ley. Ejemplo de ello son Buenos Aires y Córdoba que produjeron modalidades propias de reforma. Las provincias más pobres como el caso de Santiago del Estero tuvieron una implementación tardía. Las jurisdicciones opositoras al gobierno nacional (Ciudad de Buenos Aires y Río Negro) mantuvieron en suspenso la implementación. Por lo tanto, resume la autora, depende tanto de la capacidad de recursos e historia curricular, como por otro lado de la alineación política con el gobierno nacional. Es el ejemplo de Ciudad de Buenos Aires, provincia de Buenos Aires y Córdoba se mantienen autónomas de los lineamientos nacionales, en cambio San Luis imita el diseño curricular que sugiere la nación.

Continuando con el análisis de la situación de las provincias, nos referiremos al impacto en los distintos niveles. Junto a la autora mencionada, notamos que el currículum para EGB 3 y Polimodal cambió muy poco, ya que era necesario nuevos contratos docentes, estructura de las disciplinas y promoción de alumnos, que dificulta la negociación entre partes. En 1998 recién se alcanzó la implementación masiva, llegando al 75% de la matrícula, mientras que el 25% restante continuó con la estructura anterior. Ilustran parte de esta situación, los Cuadros 4, 5 y 6 que presentamos en el Anexo de este estudio. La provincia de Buenos Aires eligió unificar la EGB3 con la EGB1 y 2 en cuanto a obligatoriedad, pero no modificó los CBC. Esto generó resistencia por parte de los profesores de secundario que vieron primarizar el 8° y el 9° año. También se debe reconocer que aumentó la matrícula de 8° año. En Córdoba se incorporó EGB 3 al secundario que quedó conformado con seis años. En todas las jurisdicciones los problemas de organización institucional fueron enormes (dependencias administrativas, autoridades, formas de evaluación fueron algunos ítems), señala Dussel y continúa expresando que, en líneas generales, hay una vuelta a la disciplina, a contenidos más tradicionales en las provincias, y a reducir los espacios destinados a tutorías y orientación a favor de las horas dedicadas a la enseñanza en las áreas ya consolidadas en el Currículum académico. Nosotros acordamos con estas conclusiones en que los autores explican que hay una cierta estandarización del pensamiento curricular, pues coexisten referencias a autores y pedagogías similares (el constructivismo sobre todo), en que se afirma la importancia del conocimiento de lo local, la constitución de áreas disciplinarias antes que disciplinas separadas. Si bien se vislumbran condicionamientos políticos y financieros que el estado nacional impone a las provincias, de manera implícita o explícita, o equipos técnicos de una misma comunidad interpretativa, que comparte estrategias de lecturas, se constituye un sujeto de aprendizaje con tendencia a la psicología constructivista y la organización del currículum en áreas de estudio definidas por los CBC nacionales. Consideramos válidas estas respuestas y las incorporamos a nuestra investigación.

Dussel se detiene para dar cuenta de una situación ejemplificadora de lo explicado en los últimos análisis, citando el caso de la Provincia de Buenos Aires, en que la implementación de la nueva estructura educativa y curricular fue gradual. Desde 1996, nos cuenta, se incorporó la enseñanza de inglés desde el 4° grado, y se implantó en forma masiva y gradual el 3° ciclo de la EGB. En 1998 todas las escuelas de la provincia habían completado la incorporación de la nueva organización por ciclos y niveles. La renovación curricular se demoró algunos años más. Los planes anteriores databan de 1986 en el caso de nivel primario y de 1986 y 1989 para el nivel secundario. Los de nivel primario se organizaron por objetivos esperados, antes que por redes conceptuales o contenidos a enseñar (Birgin 1994; Dussel 1994). Los nuevos textos curriculares se elaboraron progresivamente, a través de numerosos documentos de difusión y de fundamentación teórico-pedagógica. En ellos se enfatiza el carácter abierto del diseño provincial, destacando que el eje de la transformación pasa por el Proyecto Curricular Institucional elaborado en las escuelas, y que los documentos provinciales son insumos de apoyo a la producción curricular institucional antes que prescripciones cerradas sobre qué hacer. En 1999, se confeccionaron los nuevos textos curriculares de la provincia. Estos textos suman, al listado de contenidos, una serie de expectativas de logros de alumnos, los que a juicio de Ziegler constituyen una condensación de la línea pedagógica de los diseños de 1986 con la de los CBC nacionales (Ziegler 2001).

Para nuestra investigación, es importantísimo incorporar lo expresado por los autores en este último párrafo: considerar el carácter abierto del diseño curricular provincial y la necesidad de respetar la progresión en la elaboración del currículum institucional. Así sumaremos los elementos positivos para una educación que favorezca en las subjetividades de los jóvenes, respuestas flexibles, amplias y democráticas.

#### 2.1.4 Constitución de Subjetividad Docente

Para abordar este ítem vamos a analizar qué sujeto docente propone una ley y otra: cómo se forma o constituye esta subjetividad en los años 90, que corresponde a la LFE. Luego lo analizaremos para la LEN.

2.1.4.a. LFE: Tomaremos el trabajo de Tedesco (2001) con quien acordamos, cuando se refiere a la época en que estaba vigente la Ley 24195 de 1993. El autor concluye en que los cambios en los niveles estructurales del sistema (gestión, financiamiento, contenidos curriculares, estructuración de niveles, etc.) son mucho más evidentes que los cambios en la práctica, sus procesos y sus productos. Nosotros consideramos que es más fácil cambiar estructuras que mentalidades, representaciones y conductas. Pero para una verdadera transformación consideramos que no solo se requieren modificaciones en el contexto estructural en el que actúan los agentes (infraestructura edilicia, equipamientos didácticos, leyes y normas curriculares, etc.), sino en la subjetividad de dichos docentes, sus concepciones y actitudes. Esta dimensión “cultural” (así la llama Tedesco) requiere

interpretaciones específicas y sistemáticas que demandan tiempo, es decir son a mediano y largo plazo. En este sentido el autor sostiene que las transformaciones realizadas durante esta etapa histórica y política, tendrán consecuencias intencionadas o no, que se verán más adelante. El autor recurre a datos del Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación (desde aquí IIPE) IIPE-UNESCO, así como de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (desde aquí CTERA) para decir que en términos generales los docentes no respondieron en forma homogénea a los desafíos de la reforma. Además aclara que es preciso distinguir que en el caso especial de los docentes, no se trata de una sumatoria de individuos por la función social, sino que son actores colectivos. En opinión de Tiramonti (2001), las organizaciones sindicales y otras formas de representación tienen mucha importancia. La CTERA ejerció una oposición sistemática a la aplicación de la LFE. También acompañó esta actitud sectores de las Ciencias de la Educación, sobre todo en el ámbito institucional de las Universidades públicas (FELDFEBER 2000). Nosotros acompañamos esta postura desarrollada en los párrafos anteriores y nos nutrimos de su material estadístico, para las conclusiones que esbozaremos en nuestra investigación.

Otro aspecto a tener en cuenta para la constitución de subjetividad es el aspecto formal, como lo denomina Tedesco (2001), según el propio estatuto profesional, el maestro es un funcionario. El docente-funcionario no posee un grado de autonomía en el ejercicio de su actividad. Es un funcionario de una organización que conserva muchas características de las viejas burocracias, la centralización y jerarquización delimitadas. En muchos casos el docente obedece instrucciones de sus superiores y por lo tanto, tiene límites muy estrechos. Solo tiene la posibilidad de oponerse o resistir y en la mayoría de las veces obedece las disposiciones que “bajan” de las instancias de poder.

Nosotros acordamos con el análisis de Tedesco, es claro en esta ley, el rol del docente como funcionario, sin posibilidad de opinión, de modificación, de formulación de propuestas. Tedesco va definiendo un perfil de docente que lo caracteriza por ser funcional al sistema educativo, responder a la organización burocrática, centralizada y jerárquica, a partir de superioridad al que obedece por convicción, por comodidad, por no conocer otras formas de actuar, no animarse a cambiar, no poder operar en grupo para resistir o producir transformaciones. Es una subjetividad docente de reproducción del sistema tal cual está. No obstante el autor hace referencia a la encuesta nacional llevada a cabo por IIPE-UNESCO, en donde se presenta una contradicción: más del 70% de los docentes encuestados se manifestaron de acuerdo con el cambio en los contenidos de los CBC de la EGB, más de la mitad acuerda con el Plan Social Educativo, las políticas de equipamiento escolar y los programas de Perfeccionamiento Docente. En cambio el 48.9% estaba de acuerdo con la estructura de los niveles y el 44.5% en desacuerdo. Sobre descentralización educativa 43.5% de acuerdo y 38.3% en desacuerdo, 18% NS,NC. Evaluación de la calidad educativa 40.4% acuerdo y 47.8% en desacuerdo. En cuanto al financiamiento educativo a través del Pacto Federal Educativo, sólo el 17.7% acuerda, el 59.1% no acuerda. Luego manifiesta que en la encuesta señalada los efectos positivos son: innovaciones pedagógicas (37.1%), materiales y

contenidos de enseñanza (37%). Los efectos negativos se manifiestan en calidad educativa, infraestructura edilicia, cobertura del sistema educativo, participación de los docentes.

También señala Tedesco como producto de la encuesta, que los resultados varían según se trate de diversas características de los docentes. Los que trabajan en zonas del país menos desarrolladas (Noroeste, Noreste y Cuyo) son más positivos con las reformas. Más aún docentes de primaria y escuelas privadas. Por último el nivel socioeconómico de los docentes también incide en la elección, así los sectores de docentes con más dificultades socioeconómicas, son más críticos ante la reforma y la rechazan. Manifiestan tener una situación socioeconómica peor que la que tenían sus padres cuando ellos eran niños.

Nosotros consideramos importante este material presentado, para mostrar el proceso de concientización que se fue llevando a cabo poco a poco. Con la propuesta de la LFE, el docente queda en un lugar de escasa participación y decisión sobre las políticas educativas. Va a necesitar más tiempo para ir empoderándose y teniendo recursos para tomar ese lugar de transformador de la educación. Los autores que hemos citado y que han participado activamente en este proceso histórico, han ido develando las necesidades reales de un sistema educativo que pedía modificación, pero no sabía cómo ni cuánto.

2.1.4.b PERFECCIONAMIENTO DOCENTE. Nos referiremos a continuación y de la mano de Tedesco, en el texto ya citado, lo que atañe a la reforma educativa, al perfeccionamiento y actualización docente (Red Federal de Formación Docente Continua), que emana de la LFE. Los ejecutores de la capacitación fueron las Instituciones Universitarias, los Institutos de Formación Docente, los Centros de Investigación y los organismos técnicos de los Sindicatos Docentes. En cada provincia se estableció una institución cabecera, con coordinación nacional del Ministerio de Educación. El objetivo de la capacitación consistió en desarrollar en los docentes en ejercicio las competencias básicas que los habilitaran para enseñar en los niveles correspondientes, de acuerdo a los nuevos CBC (Unesco 1997, 53), ya que se trataba de maestras preparadas para Nivel Primario, que quedaban incluidas en el Nivel Secundario (EGB 3: 7°, 8° y 9° año). Concluye el autor y a nosotros nos parece pertinente también, que el desfase entre las competencias, los saberes previos y las nuevas exigencias del servicio estuvieron en la base de la inseguridad y malestar que se expresó en amplias capas del cuerpo docente. Serra (2001) así explica la predisposición y participación ofrecida por la Red y a la que los docentes accedieron por una motivación auténtica de perfeccionamiento o por sobrevivencia, motivada en no perder su puesto de trabajo, por efecto de la descalificación que sufrían, ya que las condiciones de trabajo habían cambiado.

Con respecto al salario y el nivel socioeconómico de los docentes, Tedesco explica que partiendo de 1983, año de reinstalación del sistema democrático, como año base 100, el salario mejora en 1984 y decae entre 1985 y 1989 a 66. Durante el período de la reforma, a partir de 1991, el promedio es de 55.9, años de hiperinflación (Morduchowicz 2001; García Fanelli y A. Lumi 1999). La protesta se expresó en huelgas y manifestaciones a través de la instalación de la "carpa blanca" frente al Congreso de la Nación (Tenti Fanfani 1999).

Después de 1003 días de ayuno, se incorporaron 660 millones de pesos al Presupuesto nacional para el Fondo de Financiamiento Educativo. Se pagó el “incentivo docente”, que representó \$60 por mes y en algunas provincias como Neuquén y Río Negro, se recortaron los salarios. En el año 2000 (encuesta del IPEb), el 11.6% de maestros primarios y el 4.2% de profesores de secundario estaban bajo la línea de pobreza.

Tedesco concluye y nosotros adherimos a su convicción e investigación, que en el plano de subjetividad docente, la transformación educativa no contó con el apoyo de los docentes, ya que vivieron esta etapa como una desvalorización de su cultura y sus saberes, así como una amenaza a la identidad y seguridad laboral. La transformación educativa tampoco logró estimular la incorporación de otros actores de la comunidad educativa como las familias y grupos empresariales.

2.1.4.c LEN. Para contraponer a la conceptualización del docente-funcionario de la LFE, mostraremos la constitución de subjetividad del docente, que emana de la LEN. Para ello tomaremos la práctica y reflexión de docentes de la Provincia de Buenos Aires, que recopila Diego Herrera en el artículo “Las transformaciones en el trabajo cotidiano”, de la Revista de la Universidad Pedagógica Nacional (desde aquí UNIPE) “UNIPE: 10 años de la LEN” (2016), con quienes coincidimos en su planteo e investigación. Cita el autor el artículo 2 de la LEN: “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado”. Allí explica el Prof. Daniel Roca, docente de Matemática, Físico y Química de la EET N° 3 de Tres de Febrero (Prov. Bs. As.), que la escuela estuvo destruida, hasta que en el 2006 se recuperó. Nos cuenta que en las escuelas técnicas a partir de los cambios en los diseños curriculares, los estudiantes del último año realizan prácticas profesionalizantes, una especie de pasantía obligatoria. Muchas de las empresas donde los/las pibes/as van a hacer las prácticas, después los/as toman como empleados. Casi todos/as los/as egresados/as están trabajando en alguna empresa vinculada a su orientación. En el mismo artículo mencionado, Herrera explica que los/as docentes informan que a diez años de creada la ley, notan el vaciamiento que se está produciendo por ejemplo en la recepción de computadoras y en otras escuelas faltan recursos para desarrollar la Ley de Educación Sexual Integral y Plan Conectar Igualdad. Como propuesta estos/as docentes manifiestan la necesidad de tener reuniones semanales pedagógicas de formación y discusión, ya que consideran que es necesario un espacio común en que crucen miradas, hagan diagnósticos y planeen objetivos comunes.

Es interesante observar y es material importante para nuestra investigación, la participación de lo/ass docentes, su opinión y la manifestación que expresan de búsqueda de espacios comunes. Así ya vislumbramos una nueva subjetividad que opera en grupo, diagnóstica y busca soluciones.

En otro artículo de la misma Revista de la UNIPE (2016), Leandro Bottinelli, en “El nuevo mapa de las aulas” se pregunta para qué sirve la LEN, respuesta que busca en los actores de la comunidad educativa y en especial los/as docentes, que transitan cotidianamente la

escuela. Refiriéndose a la escuela secundaria, advierte de lo peculiar que hoy resulta la obligatoriedad de este nivel educativo, expresando que ha conmovido el sentido común de nuestra sociedad. Ésta impactó en la re-articulación de la escuela secundaria que habían sido fragmentadas en EGB 3 y Polimodal por la LFE 1993. Hacia 2006, sólo el 40% de las escuelas secundarias eran completas, o sea ofrecían ambos ciclos en una misma institución. Hacia 2015 el 85% lo eran. Esto, continúa el autor, mejora la trayectoria de los alumnos que no deben cambiar de establecimiento, hubo mejoras en las tasas de asistencia que pasó del 85% en 2006, al 88% en 2014 para jóvenes entre 15 y 17 años. Hubo un incremento más intenso y partiendo de valores más bajos, en el quintil 1 (correspondiente a hogares más pobres), el indicador trepa 5 puntos, del 78% al 83%.

En cuanto al nivel superior el autor nos comenta que el sistema universitario estaba regulado por la Ley de Educación Superior de 1995 y fue reemplazada por la del 2015 a través de la Ley 27204. La LEN regula los Institutos Superiores y los Institutos de Educación Técnica Profesional están encuadrados en la Ley 26058 del 2005. La LEN dedica todo un capítulo a la docencia. Se consigna la formación como derecho y como obligación, se reafirma la estabilidad en el cargo, siempre que el desempeño sea satisfactorio, se resalta la necesidad de concentrar las horas y cargos en una sola institución, para construir equipos más estables y garantizar la participación en el gobierno de la educación. Las carreras deben tener un mínimo de extensión de 4 años y la creación de Instituto Nacional de Formación Docente (desde aquí INFD), como organismo responsable de planificar y articular las políticas de formación docente en todo el país. El autor concluye expresando que el dictado de la LEN no cambia por sí sola la educación. Sirve para habilitar y obligar a los poderes ejecutivos de la educación nacional y provincial, a instrumentar políticas que permitan avanzar hacia los derechos que la ley consagra. Agrega que estos diez años transcurridos de la LEN dejan un saldo positivo en cuanto a recursos y recomposición de la institucionalidad del sistema. Falta trabajar sobre niveles de aprendizaje e índices de graduación.

Sin duda aporta a nuestra investigación estos artículos mencionados, que desde la experiencia concreta de Herrera y la información aportada por Bottinelli, nos permite acordar que ahora hay un marco legal e institucional para trabajar por una subjetividad docente reconocida, digna, crítica y creativa en nuestro país todo.

Emilio Tenti Fanfani aporta un excelente artículo en esta Revista UNIFE a que estamos haciendo mención. Entre otros conceptos e informaciones muy interesantes, queremos destacar y manifestar nuestras coincidencias. Titula su artículo “¿Derecho al conocimiento o derecho a la escolaridad?” Allí expresa que el conocimiento es un capital muy particular, no se puede distribuir como las computadoras y los libros. El conocimiento se co-produce en un equipo donde es tan importante lo que pone la escuela como lo que los aprendices están en condiciones de aportar (trabajo, esfuerzo, etc.). Los desposeídos del capital no siempre tienen conciencia de lo que no poseen. La gente demanda escolarización y diplomas, pero no siempre matemáticas o competencias expresivas.

Aquí nosotros aportamos la claridad, la conciencia y en definitiva la subjetividad del docente que desarrolle, que impulse en este mismo sentido, pues está capitalizando y transformando la realidad social. Interpretamos estas palabras entendiendo que la gente demande diplomas porque es lo que los habilita a trabajar y ascender socialmente. El autor mencionado pone el acento en la importancia de la preparación para ello, los conocimientos que adquieren los estudiantes es un patrimonio que nadie puede usurpar. Por eso es necesario un docente formado en una rica y compleja especialización donde su identidad como tal, emane estas dos alas que analiza el texto: conocimiento y escolaridad. No son contrapuestas ni excluyentes, son una sola en definitiva, como lo es la identidad de un sujeto único, ético y libre.

Nos vamos a detener en esta investigación en el tema de la formación docente, para mostrar las diferencias normativas y legales que se suscitaron en esta etapa que estamos estudiando. En un artículo de la Revista UNIPE señalada ya, Ana Pereyra expone su material de investigación, bajo el título "De la fragmentación a las referencias comunes". La autora señala que la LEN sancionada en el 2006, constituyó un punto de inflexión en el tema de la construcción de una orientación político-pedagógica, común para la diversidad de propuestas formativas extendidas en todo el país.

Para nuestra investigación este punto muestra otro factor de incertidumbre e inseguridad en la constitución de subjetividad docente que se sufrió en esos años, ya que los/as agentes de la educación que por diversos motivos (mudanzas, economía, familia, calidad de vida, etc.) se trasladaban a otros puntos del país, veían afectadas el desarrollo de su profesionalidad. Explica Pereyra que la provincialización de los Institutos de Formación Docente en los años anteriores, había dado como resultado una dispersión y multiplicación de propuestas, con variedad de titulaciones y carreras de grado con diferencias en las extensiones. Por otro lado había una cantidad de experiencias locales valiosas, pero atomizadas y sin posibilidad de integración interjurisdiccional. La LEN, después de instancias de discusión y gestión, logró expresar la necesidad de construir políticas comunes y consensuadas entre nación y provincias. Reordenó el sistema en cuatro niveles (Inicial, Primario, Secundario y Superior) e integró en el nivel de Educación Superior, a las Universidades e Institutos Universitarios. Los Institutos de Formación Docente (desde aquí IFD) quedan contenidos dentro de los Institutos de Educación Superior (desde aquí IES). Nosotros consideramos que esto significa un cambio en la concepción de la formación docente, dándole mayor relevancia y centralidad.

También estamos en un todo de acuerdo con que el establecimiento de cuatro años para la formación de Educación Inicial y Primaria significó un proceso de homologación de trayectos formativos y titulaciones. También apoyamos las medidas que continuamos enumerando, en las distintas instituciones. Así por ejemplo el Consejo Federal de Educación constituyó un ámbito importante de interlocución permanente. Los objetivos fijados para la política pública de Formación Docente fueron: formación inicial y continua, apoyo pedagógico a las

escuelas e investigación educativa. La creación del INFD en el ámbito del Ministerio de Educación permitió desplegar acciones para cumplir con los objetivos propuestos. Entre ellos: reintegrar el sistema formador, establecer lineamientos básicos curriculares, desarrollar la investigación, generar condiciones para la formación continua, incentivar y acompañar la continuidad de los estudios en instituciones universitarias. Las nuevas propuestas, según comenta Pereyra, fueron: apoyo económico para los estudiantes de la carrera docente y la estimulación de la participación en los Institutos de Educación Superior, fortaleciendo y acompañando el desarrollo profesional de formación de formadores.

Otro punto importante es el incentivo de la investigación y continuación de estudios para construir el conocimiento. Este es otro punto importante en el desarrollo de la práctica educativa y al cual queremos contribuir con nuestro estudio. La autora destacó el Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, que sentó las bases para consolidar la formación continua, al establecer el carácter universitario, gratuito y en servicio que esta formación amerita. Esto favoreció el concepto de trabajo colaborativo para el desarrollo profesional de subjetividad docente. La autora concluye que en este marco, las universidades pueden ofrecer un espacio propicio para el desarrollo profesional docente con formación y reflexión pedagógica, didáctica y disciplinar, eludiendo la escisión entre enseñanza y producción de conocimiento. Agrega por último Pereyra que la UNIPE puede contribuir a la decisión política de generar referencias comunes para el sistema formador que ayude a superar los modelos pedagógicos dogmáticos y los aplicacionistas, promover la flexibilidad sobre la actividad anteponiendo la investigación y contribuir a asegurar la participación de nuestra comunidad histórica y social. En total acuerdo con todo lo expuesto por Pereyra, nuestra investigación se nutre y se acompaña de este marco, que profundiza y constituye nuestra cultura y nuestra subjetividad.

#### 2.1.5 Términos significativos en los enunciados legales

El objetivo de este apartado es evidenciar el vocabulario específico y los términos más significativos que aparecen en la LFE y la LEN. Los mismos fueron utilizados en los cursos informativos para el personal de educación, durante la implementación de dichas leyes, con el objetivo de formar parte del vocabulario que se desarrollará en las escuelas. Estos implican a su vez, un modo de pensar la educación, de acentuar una formación de los docentes, de favorecer la implementación de determinadas técnicas de estudio, contenidos específicos y didácticas definidas. En la LFE figuran: educación argentina desactualizada, atrasada, en que niños y jóvenes quedarían fuera de un mundo que se transforma vertiginosamente, equidad, calidad, competencia, autonomía, descentralización, eficiencia, polivalencia, utilidad del conocimiento. También aparecen obligatoriedad, gratuidad y laicidad, que serán retomados por la LEN, dando otras especificaciones. Pasando a la LEN se destacan los siguientes términos: carácter público de la educación, democrática, popular, con igualdad, solidaridad, libertad, desarrollo sustentable con juicio social, rechazo a la

explotación y discriminación social, respeto por los derechos humanos. Se nutrirá el trabajo con el análisis específico de la palabra “autonomía”, a través de la intervención de Dussel y Tedesco.

Para conocer y desentrañar algunas características generales de las políticas que subyacen en las leyes tratadas, analizaremos el texto de CTERA (2005) referido a las reformas educativas en los países del Cono Sur, por un lado. Por otro lado, tomaremos el documento del Consudec, que manifiesta la posición de la Iglesia Católica y escuelas de gestión privada. También se hará referencia a textos y términos de las leyes de Transferencia (1991) y otras leyes educativas desde esa fecha hasta 1997.

En línea con la publicación de CTERA (Gentili, Suarez 2005, 121), quien mantiene la hipótesis referida a la implementación de la reforma educativa, como un proceso no lineal y con obstáculos, manifiesta que se ha dado como resultado de una serie de luchas entre distintos actores sociales. Por lo tanto, los profesionales con incidencia en el terreno educativo son los docentes que se expresan a través del movimiento sindical. También se constituyen en otros grupos que se nuclean en lugares de resistencia o de aprobación, tal como la Iglesia Católica, algunos gobiernos provinciales y las estructuras ideológicas neoliberales (fundaciones Sophía, IERALC, etc.).

En el texto referido, la primera ley que define la orientación de la política educativa a desarrollar es la Ley de Transferencia N° 24.049 de 1991, que, mediante el traspaso de las escuelas nacionales a jurisdicción provincial o municipal se logró la imposición de un modelo de pensamiento neoliberal en el campo educativo, tomando como antecedente el mismo proceso que se utilizó en 1978, durante la dictadura militar. Con este traspaso la educación depende de los recursos económicos de cada provincia y sabemos que no todas estaban en las mismas condiciones y muchas de ellas tenían escasos recursos. Le siguieron otras leyes como la Ley Federal de Educación N° 24195 de 1993, la Ley de Educación Superior N° 24521 de 1995, el Pacto Federal Educativo de 1994 y convertido en Ley 24856 en 1997 y la reforma de la cláusula constitucional acerca de las leyes de organización y de base del sistema educativo de 1994. Allí están presentes los términos señalados más arriba y que engloban una línea de pensamiento determinada, “la educación argentina estaba desactualizada”, expresión clara de un discurso progresista, ante la necesidad de transformar la educación. El segundo componente del texto, giraba alrededor de las profundas modificaciones en el plano de la economía, la ciencia y la tecnología. Éstas parecían como el motor de los desarrollos de la globalización, por lo que la caracterización de la educación argentina había quedado atrasada y, los niños y jóvenes quedarían fuera de un mundo que se transformaba vertiginosamente.

Así se expresan y siguen comentando los representantes de CTERA, en el referido documento que uno de los puntos más importantes de discusión, ha sido el referido al papel del Estado en la dirección pedagógica general y en la garantía del derecho a la educación. A partir de ese momento se fueron haciendo hegemónicos los conceptos de

equidad, calidad, competencia, autonomía, descentralización, eficiencia, polivalencia, utilidad del conocimiento entre otros. Se valoraron el modelo empresarial y los mecanismos del mercado, sostenido por representantes de la Iglesia Católica, grupos económicos y justicialistas neoconservadores. Los sindicatos docentes, entre ellos CTERA, sostenía en cambio los principios de obligatoriedad, gratuidad, laicidad y carácter público de la educación, ya que considera que el modelo neoliberal ha llevado a los sectores más desfavorecidos de la población a vivir en un estado permanente de injusticia social, exclusión, precarización, pobreza y desamparo. En este contexto, el Estado se ha ido des-obligando en su papel de garante de los derechos sociales mínimos e indispensables para todo ciudadano.

Al respecto se expresa CTERA en “Memorias” (1993):

La casi finalización del proceso de transferencia de los servicios educativos a las provincias, así como la promulgación de la Ley de Educación, son dos de los hechos más relevantes producidos por el gobierno y el parlamento nacional. Ambos fueron reiteradamente merecedores de nuestra crítica posición y motivos elocuentes de nuestra lucha junto con la comunidad educativa en su conjunto. Sus consecuencias no se agotan, obviamente, en el acto de promulgación, y el accionar de CTERA estuvo y estará orientado a preparar estrategias para que sus efectos no terminen en la privatización de la escuela y/o arancelamiento, tal como lo prevén las directivas del Banco Mundial en las que se fundamentan tanto la transferencia como la Ley Federal.

En las mismas memorias se denuncian los principales elementos que, a juicio del sindicato docente, son los que abonan el terreno para que en el campo educativo se consolide la ideología en la des-responsabilización del Estado, en lo referente a la garantía de los derechos sociales y a la fragmentación del sector. Así lo mencionan:

La transferencia del sistema educativo nacional a las provincias sin recursos de ninguna naturaleza. Esta decisión ahorró gastos significativos al gobierno nacional (1.300.000 millones de dólares anuales) y dispersó el reclamo docente... La Ley Federal de Educación no fue reglamentada intencionalmente, a fin de facilitar su implementación parcial, apuntando a convalidar las políticas indicadas. Así, se utilizó la Evaluación de Gestión Educativa como instrumento para demostrar el deterioro de la escuela, descalificar a los docentes y según se presupone, subrayar el rendimiento y eficiencia de la escuela privada.

En nuestra investigación nosotros acordamos con los principios considerados por CTERA como irrenunciables. Ellos son: la idea de una escuela pública, democrática, gratuita y popular, que recupere el protagonismo de los trabajadores de la educación y de todos los sectores de la sociedad. El modelo neoliberal ha excluido estos términos en ese proceso de la reforma. Los siguientes fueron tomados del documento final del II Congreso Educativo Nacional de CTERA (1999):

La educación como derecho social se define por su carácter público, la educación pública debe ser popular, lo que le da un sentido político-ideológico, se sustenta sobre valores de igualdad, solidaridad, libertad, desarrollo sustentable con juicio social, rechazo a toda forma de explotación y discriminación social con respeto a los derechos humanos ... Con respecto a la gratuidad, también es entendida como un principio fundamental, lo que el documento citado advierte sobre la leyenda "fuentes complementarias de financiamiento", que en la LFE permitiría el intento de arancelar los estudios superiores, "recuperando costos" como lo argumenta el Banco Mundial.

Observamos en el texto que antecede la advertencia del organismo mencionado, con respecto a la financiación, que en la LFE permitiría el intento de arancelar los estudios superiores, "recuperando costos" como lo argumenta el Banco Mundial.

Vamos a sumar en esta investigación, el papel de la Iglesia Católica en el proceso de reforma educativa. Las conclusiones que aquí se presentan surgen del análisis de las revistas del Consejo Superior de Educación Católica (CONSUDEC), entidad altamente representante del pensamiento educativo en la Argentina. Su organicidad se manifestó en el despliegue realizado en el Congreso Pedagógico Nacional, organizado por el gobierno de Alfonsín en 1987, al que volcaron todo su apoyo. Lo hacen manifestando su preocupación por la creciente situación de exclusión social. El 23 de febrero de 2002 se organizó el Diálogo Argentino en la Mesa de Educación. El documento presentado allí por el CONSUDEC, propone llegar a un acuerdo respecto a cuestiones básicas: prioridad, unidad de sentido, equidad, no al ajuste, relevancia cultural, Ley Federal de Educación y acuerdos del Consejo Federal de Educación. Respecto al último ítem, textualmente se destaca: "...son los marcos legales de los que no debemos apartarnos para garantizar una educación de calidad distribuida equitativamente. Allí están explicitados los principios para consolidar una política de Estado en materia educativa, que trascienda los cambios de gestión tanto nacional como jurisdiccional". Se presenta una adhesión similar en la edición del segundo miércoles de abril, bajo el título Equidad, donde se argumenta la pertinencia de la Ley Federal al respecto y detalla que el documento rector: "Educación y Proyecto de vida", de hace veinte años atrás, ya lo preveía.

Si nos preguntamos acerca de crítica u oposición a las propuestas educativas emanadas de las instancias nacionales, por parte de la Iglesia, hasta ahora no se ha manifestado. Cuando se trató la transferencia de servicios educativos a las provincias, solo se integró de manera crítica a su discurso, al dictarse la ley que podía afectar sus intereses patrimoniales. Esta decisión mereció una dura manifestación crítica del gobierno. En la edición del segundo miércoles de junio de 2002 de la mencionada revista, bajo el título "No al ajuste", se plantea el disenso respecto de los "anuncios verbales y periodísticos que circulan en cuanto a nuevos recortes salariales y ajustes en las áreas de educación de las distintas jurisdicciones; si se hiciesen realidad estaríamos-una vez más- perjudicando y amenazando a los que más necesitan".

Por último nos vamos a referir a la actitud de la Iglesia en su posición frente a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) y cómo negoció su modificación. En abril de 1993, el Congreso Nacional aprobó la Ley Federal de Educación N° 24195. En el marco de sus artículos 53 y 56, el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación promovió el acuerdo plasmado en la Resolución N° 26/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación, que definió la agenda de discusión federal inmediata para la aplicación de la ley. Entre los temas a tratar estaban los Objetivos y Contenidos Básicos Comunes de los currículos de los distintos niveles y ciclos. El Consejo Federal de Cultura y Educación elaboró los borradores de los CBC, hecho que determinó una decidida postura de oposición por parte de la Iglesia en torno a cuestiones vinculadas con la formación ética y ciudadana, la formación en valores, la educación sexual, etc. Algunos documentos, como la Carta de los Derechos de la Familia, ponen de manifiesto la perspectiva defendida. Tras esto, lograron modificaciones importantes desde su punto de vista ideológico y además siempre se les garantiza los subsidios.

Es a partir de estos dos grupos disímiles, que elaboramos en nuestra investigación, una subjetividad docente diferente. En el primero, un docente que cumple con órdenes y reglamentos fuertemente arraigados, sin posibilidad de participación y transformación. En el segundo una subjetividad creativa, dinámica, abierta, flexible, participativa, social y jurisdiccional.

Es interesante la explicación en especial del término “autonomía”. Tiene una historia particular, está expresada en la LFE, donde según el análisis de Dussel (2001), al referirse al currículum explica que tiene una autonomía textual. Lo justifica diciendo que a partir de 1978 cada provincia tenía el propio, con sus propios contenidos. Los intentos de unificación fueron una larga lucha y discusión. También el término busca desprenderse de las políticas educativas anteriores a los años 60 y 70. Tedesco (1996) destaca esta palabra y su significado, en un reportaje de la Revista Zona Educativa, diciendo que la escuela es el centro de todos los cambios, remarcando así la eficacia de la acción escolar y la autonomía institucional en el modelo de gestión, contribuyendo a algo querido y sentido dentro de la escuela. Se instaló el discurso de la calidad de la educación por vía de la autonomía.

Cuando Pineau (2001) se plantea ¿Por qué triunfó la escuela?, presenta una serie de piezas que se fueron ensamblando para generarla. Entre ellas la “pertenencia a un sistema mayor”, en donde cada institución es un nudo de una red medianamente organizada. Se ordena de acuerdo a otras instituciones en forma horizontal y vertical, tanto por niveles como por distintas y variadas jerarquizaciones, lo que da lugar a operaciones de competencia, paralelismo, subordinación, negociación, consulta, complementariedad, segmentación, diferenciación y establecimiento de circuitos. Parte de esas regulaciones provienen desde afuera pero también desde dentro del sistema: decretos, reglamentos, circulares e inspecciones. Cada escuela no puede justificarse ni funcionar en forma aislada respecto del resto del sistema, sino que se presenta en el conjunto en busca de una armonía no exenta

de conflictividad. Este “fenómeno colectivo”, así lo denomina el autor como otra de las piezas ensambladas, implicó la construcción de saberes que permitieran coaccionar sobre el colectivo sin anular la actuación sobre cada uno de los individuos en particular. Este proceso se denomina establecimiento de la gubernamentalidad (Foucault 1981), estrategia adoptada por la escuela al presentarse como una forma de enseñar a muchos a la vez, superando el viejo método preceptorial de enseñanza individual. Fueron utilizadas por los jesuitas en el siglo XVII. Los sistemas competitivos, los castigos individuales, los promedios o la emulación por un lado, y el trabajo grupal, la disciplina consensuada o las prácticas cooperativas, por el otro, marcan los dos extremos de esta potencialidad. La tercer pieza ensamblada llamada “el campo pedagógico” que profundizó en el cómo aprender, que aportó un espacio de reflexión medianamente autónomo, acompañó a otros saberes de la modernidad y tomó un ordenamiento del campo (Bourdieu, 1990). Concluye el autor que en los siglos XVIII y XIX, el campo pedagógico se redujo al campo escolar y en el siglo XX segunda mitad lo escolar fue a la vez limitado a lo curricular, hasta llegar a la “racionalidad técnica” aplicada a la problemática educativa.

En este análisis delicado de Pineau (2001) incluye al docente como ejemplo de conducta, que además de aportar las tecnologías específicas, el docente debe ser un ejemplo físico, biológico, moral, social, epistémico, etc. de conducta a seguir, perdiendo su vida privada, que quedó convertida en pública y expuesta a sanciones laborales (ver Código de Enseñanza Primaria Normal de la Provincia de Buenos Aires 1898). Junto a esto se presentan condiciones de trabajo deficientes-salariales, sobreexplotación, horas y jornadas laborales no pagas, etc. Esta vocación forzada condujo a la feminización de la profesión docente (Morgade 1997).

Estos conceptos nos ilustran y aportan en el conocimiento y la definición de la subjetividad docente que tiene su historia y constitucionalidad, frente a lo que hoy valoramos y proponemos constituir, una subjetividad plena, inteligente, regada del trabajo colectivo y mirando a un futuro en donde se respeten los derechos humanos.

Dice Cannellotto (2020) “si uno restringe la educación a la empleabilidad, claramente va a ir en la misma línea de la aplicación de recetas del entrenamiento para el mercado de trabajo. Pero si uno piensa en términos políticos de construcción de una comunidad que transmite historias, culturas y lenguas, por ejemplo, lo que está construyendo es primero un ciudadano, luego un trabajador y en última instancia un empleado o no del mercado de trabajo.” Agrega más adelante: “el objetivo pendiente de la educación en Argentina, es transformar la relación con el conocimiento. Es necesario una discusión abierta, pluripartidaria y con compromiso a largo plazo”.

Acordamos totalmente con las ideas desarrolladas en el texto anterior de Cannellotto. Consideramos necesario con vistas a futuro, una revisión de la relación con el conocimiento, con la participación de todos los sectores, con un diálogo abierto y con conciencia y compromiso de la función docente, asumiendo la responsabilidad que nos toca vivir hoy y

valorizando el lugar ético y filosófico, que nos merecemos como trabajadores de la cultura. Esta nueva subjetividad docente, va sumando en el recorrido del presente texto de investigación que elaboramos, conceptos que hacen a su constitución y concepción, esta identidad docente de la que habla la LEN, nos dignifica y nos reta a un trabajo arduo y sostenido, que incorporará más ciudadanos a cada paso, orgullosos de ser argentinos.

## 2.2 Categorías

Con el fin de aclarar la terminología utilizada, que exprese sin confusiones los valores sostenidos en esta investigación, hacemos uso de las siguientes categorías, en tanto herramientas para un mejor desempeño analítico. Consideramos importante en la constitución de subjetividad docente, la categoría experiencia, que nombramos en primer término, ya que alberga la trayectoria, el trabajo cotidiano, la preparación académica y la predisposición emocional que un docente trae consigo, como bagaje para constituir su subjetividad. Las vivencias propias y compartidas con la comunidad se tensionan y se nutren de otras formas de pensar y vivir.

En segundo término incorporamos la categoría sentido e intencionalidad, ya que la subjetividad docente indaga los espacios de saber, se enriquece con el conocimiento empírico y reelabora permanentemente, eligiendo con conciencia.

La categoría cuerpo, que presentamos en tercer término, es fundamental en la constitución de la subjetividad docente. El cuerpo da cuenta de su entorno, se relaciona, indaga y conecta con otros cuerpos y otras formas culturales. La imagen del cuerpo constituye subjetividad y la palabra la completa, la simboliza y la socializa.

La categoría reflexión tiene como finalidad mantener esta investigación en una actitud de revisión, replanteo y cuestionamiento permanente para producir una subjetividad docente abierta a incorporar nuevas vivencias e ideas.

## 2.3 Conclusión de la unidad.

De acuerdo con lo que nos hemos propuesto investigar, hemos desarrollado el punto central de nuestro trabajo, que es la subjetividad docente. Para ello se profundizó en los distintos factores que constituyeron la crisis, enmarcada en el período de fines de la década del 90 y principios del nuevo siglo. Allí desde distintas miradas y posturas ideológicas se construyó un mapeo de la situación crítica atravesada y se conectó con las políticas educativas, los enunciados legales y sus reglamentaciones. También se incorporaron relatos y experiencias actualizadas.

A partir de allí, se definieron las cuatro categorías que constituyen y definen la subjetividad docente, tal como se explicitan en la introducción de este apartado. Ellas son: experiencia, sentido, cuerpo y reflexión.

Se concluye, para continuar en nuestra línea investigativa, que para sostener esta noción de subjetividad docente, que se constituye cada día y en cada lugar de nuestro territorio nacional, nutrido de las vivencias de los protagonistas y articulado con las distintas formas de pensar y de vivir creemos apropiado:

- Una educación considerada bien público, con responsabilidad indelegable del Estado, en el marco de un sistema político democrático y garantizando la gratuidad y obligatoriedad para todos los habitantes establecidos aquí.
- Una conceptualización que sea pilar irrenunciable para constituir una subjetividad docente amplia, flexible y de calidad.
- Una formación de subjetividad docente que, tal como nosotros la proponemos, también aplicada en escuelas privadas, que coincidan con estos principios y esta metodología de trabajo.
- Un docente con estabilidad laboral, que acceda a la concentración de horas y/o cargos y formación especializada en servicio para lo cual debe haber unificación de Formación y Títulos en todo el país, con el objetivo de producir una subjetividad docente que muestre la pasión por conocer, la convicción en el acto de enseñar-aprender, la humildad y la confianza frente al conocimiento, la conciencia para poder leer el mundo, interpretarlo y modificarlo, con pensamiento crítico y creativo.
- El edificio escolar como responsabilidad del Estado Nacional, Provincial y Jurisdiccional en acuerdo, garantizando todas las necesidades que las Instituciones y sus Proyectos educativos consideren. Se trata de brindar materialmente el marco adecuado para el establecimiento de esta subjetividad docente que gestamos.
- La autonomía textual del Currículum para construir los proyectos institucionales, regionales e interdisciplinarios, así como la formación tecnológica actualizada y laboral, es necesaria para la producción de subjetividad docente.
- Reformas educativas graduales, respetando la demanda de tiempo para los docentes y para la comunidad educativa en general, porque no son solo las reformas las que cambian las escuelas, también las escuelas cambian las reformas. La relación es bidireccional o multidireccional. Las propuestas de reformas deben ser planteadas como hipótesis de trabajo, más que como objetivos político-educativos.

Esta subjetividad docente consideramos que conducirá a abrir el espacio para formar jóvenes creativos y libres, que puedan plantear sus necesidades y deseos, a la vez preparados e instrumentados para constituir su subjetividad, su futuro social, económico y político.

Estas puntualizaciones nos conectan en nuestra investigación hacia la definición de subjetividad docente, que estamos trabajando. A su vez, permiten la profundización del estudio hacia las cuatro categorías enunciadas, que recorren ideologías actualizadas y en proceso de cambio por las que transita nuestra sociedad. Consideramos que es época de abrir y flexibilizar los bordes de las formas de pensamiento filosófico más tradicionales y estructuradas, hacia zonas desconocidas, creativas e intransitadas, que con aciertos y errores nos permitan superar la crisis nacional y mundial en que estamos inmersos. Nos toca vivir este momento e intentar la transformación que nos atraviesa.

### 3. GÉNERO

Consideramos a continuación, el tratamiento de la constitución de subjetividad desde la perspectiva de género, como anticipamos en la Introducción de la presente investigación. De las cuatro categorías seleccionadas en esa oportunidad, nos referiremos en particular a cuerpo, en este capítulo. Si bien a principios del siglo XX asistimos a una valoración de la razón en la noción de sujeto, que permitió el desarrollo del conocimiento y el aporte de las ciencias exactas y naturales, con grandes progresos en la vida científica, económica y cultural de la humanidad, consideramos que la categoría cuerpo, quedó en segundo plano. Dado el advenimiento de las ciencias sociales, hoy tenemos la convicción que es una categoría que se destaca y ha llegado a una gran notoriedad para analizar y reflexionar al respecto. Por lo tanto nuestro interés es recuperar aquellas incursiones teóricas, que han podido referirse a cuerpo y replantear desde allí, una subjetividad diferente, transformada y actualizada. Hemos seleccionado seis visiones referidas a este tema, que nos conducen a valorar y revisar su repercusión en la subjetividad y en las prácticas educativas.

3.1 Cuerpo nos remite a las teorías sexuales infantiles desde la mirada psicoanalítica, porque en la relación sujeto-objeto se intercambian juegos de identificaciones y deseos. Desde esta conceptualización, en la visión de Lacan (1964) estudiaremos la hiancia, la fisura, la falla como un hallazgo que rebasa al sujeto, un inconsciente presubjetivo. Ambas teorías ubican la conceptualización de cuerpo y expresan cómo participa y atraviesa la noción de sujeto. Luego el concepto de *tyche*, encuentro de lo real, repetición como juego, transferencia y la presencia del Otro, nos remite a analizar la conceptualización del cuerpo como plus de goce. Consideramos que estos análisis y reflexiones, aportan en nuestra investigación a la vez que conectan con los siguientes apartados que desarrollamos, ahondando en la producción de subjetividad.

3.2 Analizaremos siguiendo la explicación de Butler (2019), la imagen del cuerpo como primera forma que permite a un sujeto, localizar al yo. La autora señala que esa imagen del cuerpo le confiere idealidad e integridad al cuerpo. Se refiere a la imagen del espejo, que se adquiere en virtud de cierta pérdida, que se completa con la mirada del Otro, para lo cual la autora indaga en la postura lacaniana. Para ella, la imagen del cuerpo es el principio de toda unidad, es estructurante y da acceso a todos los objetos. Nosotros adoptamos esta postura también, así como su crítica al respecto, abriendo el planteo hacia definiciones más flexibles y amplias, en concordancia con nuestra investigación. Esta función extrapoladora del narcisismo, para la autora, se vuelve falogocentrismo en el momento en que los órganos llegan a constituir el principio o el modelo por el que se conoce cualquier otro objeto o cualquier Otro.

3.3 Trabajaremos en el análisis que realiza Morgade (2006) cuando se refiere a la educación sexual, desde un enfoque de género. Nos habla de cómo devenir sujeto, cómo habitar un

cuerpo sexuado en una etapa de la vida, cómo interviene el medio ambiente y el medio social para definir identidad. La autora nombra temas que deben revisarse y modificarse continuamente, como por ejemplo currículum explícito, prescripto, oculto, evadido o nulo, mensajes en los textos escolares, expectativas de rendimiento y trama simbólica que configura la tarea docente. Consideramos que estas apreciaciones completan la trama de nuestro trabajo. Sin duda este pensamiento nos presenta una disertación, que abordaremos específicamente, partiendo del análisis filosófico profundo al trabajo cotidiano en la escuela.

3.4 Tomaremos algunas consideraciones de Barrancos (2019) quien nos acerca el conocimiento detallado de gran cantidad de investigaciones nacionales y extranjeras referidas a género. La pensadora señala en sus conclusiones que durante el último cuarto de siglo hubo un desarrollo notable de las investigaciones centradas en las condiciones de las mujeres y las relaciones de género, así como también se han incorporado los análisis de la diversidad sexual y de sus agencias. Barrancos afirma que hay un aumento significativo del número de investigaciones dedicadas a problemas de género e interpreta que se debe en parte a las demandas locales por la conquista de derechos femeninos y de las personas con disímil identidad sexual. Siendo la mujer la principal figura en el rol de enseñanza, tenemos la convicción de apuntar estos aportes de la mencionada profesional, ya que nos brinda una mirada clara y decidida donde nuevamente el cuerpo, en este caso femenino, adquiere una preponderancia directa en la educación social y cultural de nuestro medio.

3.5 En este orden de investigación, nos referiremos en particular al trabajo realizado por Segato (2003) quien presenta su tesis al analizar las dinámicas psíquicas, sociales y culturales que se encuentran por detrás de la violación. La autora defiende la idea de que no se trata de una consecuencia de patologías individuales, ni del resultado automático de la dominación masculina ejercida por los hombres, sino un mandato. Aquí el cuerpo adquiere un rol central en la formación de subjetividad, en particular de las mujeres, pero con vistas a poner a la luz, el pensamiento y la formación del ser humano. Este planteo repercute indiscutiblemente en la consideración y respeto por la diversidad de género. Por lo tanto esta conceptualización estructura las diferencias jerárquicas para el establecimiento de poder. Nos interesa para nuestro trabajo lo que se plantea en el segundo capítulo del texto referido, que es la tarea de escudriñar a través de representaciones o ideologías, los discursos acuñados por las culturas y las prácticas de género para instalar un régimen jerárquico y luego reproducirlo, al que llama patriarcado. A partir de allí, analizaremos qué prácticas favorecen la constitución de subjetividad libre, creativa y reflexiva, como lo venimos planteando en nuestro trabajo.

3.6 Para cerrar esta exposición nos planteamos junto a flores (2013) analizar una pedagogía antinormalista o *cuir*, ya que la autora considera que la pedagogía que vivimos en las escuelas hoy, sujetan y oprimen la formación de identidades en los jóvenes. Desarrolla una crítica político-pedagógico-sexual en que manifiesta que se suprimen significados en la reflexión saber-poder, sexualidad y género. Ella propone des-habituarse de las recompensas

de la normalidad para asumir una pedagogía antinormalista como política de shock. Plantea que estudiar no sea repetición, tedio y desafección, sino en cambio el lugar donde se produzca la vivencia de una experiencia, el poder apropiarse del saber y el lograr pensar e incorporarlo a su formación subjetiva.

Con una postura desafiante y particular, flores avanza en una transformación de subjetividad, analizando la educación actual, investigación que sumamos a la nuestra, coincidiendo en los resultados a los que queremos arribar: reflexionar sobre saber-poder, sexualidad-género en la constitución de subjetividad.

### 3.1 PSICOANÁLISIS. EL INCONSCIENTE. SUBJETIVIDAD.

El aprendizaje es un proceso que requiere de la conciencia del sujeto en formación, su participación y compromiso como vimos en capítulos anteriores. Pero no se agotan en este devenir ya que, como parte de la subjetividad, los contenidos inconscientes también están presentes. El cuerpo se manifiesta en ambas partes del modelo psíquico y será planteado desde la perspectiva psicoanalítica, para ser comparada con la visión de Lacan. Ambas posturas son entendidas en nuestra investigación, como necesarias de analizar para conectarlas luego, con miradas actuales de género y sexualidad.

En esta línea de análisis destacaremos la perspectiva que hace Lacan (1964) quien nos aporta el reconocimiento del concepto de fisura o de hiancia donde se constituye el sujeto. Luego describiremos dos conceptos fundamentales del psicoanálisis, en la obra citada de Lacan: la repetición y la *tyche*, o sea el encuentro con lo real, que nos acerca a nuestro estudio, en cuanto a la experiencia y al conocimiento como formadores de subjetividad, donde el cuerpo asume un papel importante.

En palabras de Lacan y a las que adherimos, expresadas en la Clase 2 del *Seminario 11* (1964), el Inconsciente está estructurado como un lenguaje, o sea que antes que toda experiencia, antes de toda deducción individual, antes de inscribirse experiencias colectivas, algo organiza este campo, inscribe en él líneas de fuerza iniciales. Se refiere a la función clasificatoria primaria, lo que significa que, antes de establecer relaciones propiamente humanas, ya se determinan ciertos vínculos.

Aquí es donde para nosotros, en total acuerdo con lo desarrollado, comienza la tarea en la constitución de subjetividad, donde se empieza a reconocer un lenguaje, un campo organizado en esa función primaria. Pero no forzando la aparición de un proceso secundario, sino acercando pistas y esperando las respuestas difusas, discontinuas, sin sentido que emita en su formación.

Consideramos adecuado en este encuadre, incluir el pensamiento de la Doctora Rabinovich, que aporta y clarifica la obra de Lacan en referencia al objeto *a* (1988). En este análisis toma el objeto perdido del deseo de Freud, tal como asoma en el Proyecto, capítulo VII, referido a “la negación” y allí la autora nos comenta que el objeto incesantemente perdido y nunca hallado, es condición de posibilidad para que un sujeto humano acceda al aprendizaje de la realidad, para que sea capaz de llegar a conocer el mundo. Nos aclara además que Lacan en ese punto, reemplaza la palabra “conocer” por “saber”, ya que en la aprehensión teórica y clínica del objeto *a* no se puede conocer, aunque sí se puede alcanzar un saber acerca de él. Nos explica además que todo intento de saber, que busque conocer el objeto *a* en términos de representación, está condenado de antemano al fracaso. El objeto *a* se resiste a todo intento figurativo, a todo intento de darle figura, pues está en disyunción con la imagen. Reafirma Rabinovich completando esta noción, al decir que es un objeto inasible, invisible, impronunciado.

Todo lo expuesto nos conduce a nosotros en nuestro trabajo, a partir del concepto de inconsciente como presubjetivo. Por lo tanto agregamos que es dinámico y que hay una fuerza y una función de la causa. No se dan una sin la otra. Cada vez que hablamos de causa siempre hay algo anticonceptual e indefinido. Y es que el inconsciente nos muestra la hiancia por donde la neurosis empalma con un real, que puede no estar determinado. En esta hiancia sucede algo, que pertenece al orden de lo no realizado. El inconsciente está a la espera. En nuestra investigación recogemos este punto dinámico del inconsciente en que aparece entre la causa y la ley, una hiancia, que nos habilita a una espera. Esta concepción definida como el tropiezo, la falla, la fisura que exige su realización y que aparece como intencional con una extraña temporalidad, es un hallazgo. Es sorpresa, es aquello que rebasa al sujeto, aquello en donde encuentra más o menos lo que esperaba y que es invaluable. El inconsciente está siempre dispuesto a escabullirse de nuevo, instaurando así la dimensión de la pérdida. Es el concepto de la falta. Se trata siempre del sujeto en tanto que indeterminado. Algo se encarga de la función de tachar y de rayar, pues es el nivel primordial de la represión y que, además muestra el dinamismo del inconsciente. Vacila en un corte del sujeto y vuelve a surgir como un hallazgo.

En el mismo orden de ideas, Rabinovich (1988), en su análisis del objeto *a*, expresa que carece de imagen especular, donde en el espejo se espera su presencia, surge un vacío, un hueco. El objeto *a* lleva la inicial del otro (*autre*) con minúscula en francés, ese semejante que funda al yo ideal con el que el yo (*moi*) se identifica para acceder a la imagen del cuerpo unificado. Por lo tanto el objeto *a* agujerea esa imagen unificada del yo (*moi*), no forma parte del cuerpo especular. Y nos advierte que existe otro cuerpo, que no es organismo ni imagen especular, otro cuerpo del que el objeto es parte, pero parte no totalizable, pues ese cuerpo no es “todo”, no tiene unidad alguna, es puro trozo o pedazo de lo real. Ese cuerpo que no es Uno, que no pertenece al ámbito de la unificación, se articula, se verá cómo, con el deseo y con la pulsión. Solo cabe acercarse por vías indirectas, que no se piensan en términos de presencia-ausencia. Se lo delimita por sus efectos: por el deseo que causa o la

economía que regula. Es solidario de dos funciones: el de causa del deseo y la de plus de gozar.

Nosotros señalamos para nuestra investigación que este es un lugar delicado en la constitución de subjetividad, sabemos que es difuso, así como es hallazgo, sorpresa y también será pérdida del objeto. El cuerpo se articula entre el deseo y el plus de gozar. Por lo tanto en la intervención que desde la subjetividad docente podemos hacer, es de tiempos mínimos, como pequeños estallidos, apelando a las sensaciones más elementales de luces, de colores, sin organización temporo-espacial, que no induzca a significados ya preestablecidos. Pero sabemos que estamos ante un sujeto indeterminado, que mientras intervenimos en su subjetividad, así como se produce un hallazgo, así también se pierde, se borra. Y el cuerpo presente también indeterminado, se halla y se pierde. El sujeto necesitará borrar tantas veces hasta que decante la significación y se constituya el objeto y por lo tanto su subjetividad.

Concebimos en concordancia con el planteo de Lacan (1964), cuando cita a Freud para iniciar su análisis del concepto de repetición, diciendo que la misma como función se define acotando la relación entre el pensamiento y lo real. En la repetición, la relación entre el pensamiento y lo real presenta un acto con una parte de estructura, porque concuerda con una red que está presente. Lacan en su clase N° 5, introduce el término *tyche*, tomado del vocabulario de Aristóteles en su investigación de la causa, término que incluimos en nuestro estudio y que se ha definido como encuentro con lo real. Lo real está más allá del regreso, de la insistencia de los signos, a que nos somete el principio del placer.

Algo similar se produce cuando Rabinovich se expide al respecto, ampliando el concepto lacaniano formulando que el objeto como real está sometido al régimen del encuentro, lo que llamaré *tyché*, la fortuna de que el objeto se vincule con su deseo. Agrega, además, la doctora que este objeto es el gran aporte del psicoanálisis, que suele confundirse y diluirse de maneras diferentes, pues es marca de pregnancia de una contingencia corporal. Nos dice que este objeto no representable, es empero cuerpo, ese cuerpo al que se podrá llamar cuerpo erógeno, cuerpo libidinal, una contingencia corporal que una vez que se instala se transforma para el sujeto en algo que lo determina de manera prioritaria. Nos aporta también en este análisis, que tal como lo define Lacan, es el punto de anudamiento de los tres órdenes: simbólico, imaginario y real y en donde el cuerpo atrapa al goce. Se trata de una relación específica con el cuerpo, dado que el goce exige el sustento de la materialidad del cuerpo, que se diferencia de la materialidad propia de lo simbólico – solidaria de los mecanismos de metáfora y metonimia o de lo imaginario solidario de la estructura de lo visual y de la significación.

Para nuestra investigación es interesante este paso por el concepto de repetición, y como tal, la repetición nos acercó al juego y a lo real. Lo real hay que buscarlo más allá del sueño, gobierna nuestras actividades y la repetición exige lo nuevo. El adulto y el niño también exigen en sus actividades, en el juego, lo nuevo. En el aprendizaje, este es el modo de

despertar y movilizar aspectos no pensados o que no pasan primero por la conciencia. Así el sujeto en formación recurre a sus instintos más primarios, los pone en acto y los repite, para ser captado por otro que está desplegando su juego o quien guía ese momento, continuando o proponiendo acciones y recreaciones. El cuerpo, fundamental en ese proceso de juego, de repetición y de creación de significados, es un momento clave en el aprendizaje.

Diferenciamos la visión freudiana y lacaniana, planteada por Rabinovich en la obra ya citada, con el objetivo de analizar lo que una y otra aportan a nuestra investigación. Para Freud en la relación del pensamiento con lo real hay una estructura. Lacan aporta la ruptura que se produce en el proceso primario, entre percepción y conciencia. La repetición contribuye exigiendo lo nuevo. Así podrá designar el significado, mientras se producen descargas, desde el punto de vista del placer. Para la autora mencionada, Lacan exige una base material de los cuerpos y la creación a partir de la nada o de la falta.

Nosotros tomamos para nuestro estudio, esta postura, donde los cuerpos se materializan. Para concluir este apartado nos sumamos a la pregunta de Rabinovich, en el texto ya nombrado, cuando plantea, por qué aparece el término valor en la teoría de Lacan. Allí responde que el punto de partida en que se apoya para deducir el valor, es distinto en el caso del valor de verdad y en el caso del valor de goce. El valor de verdad es tomado del valor lógico de verdad o falsedad en lógica, cuando se afirma que una proposición es verdadera o falsa. La autora aclara que Lacan toma específicamente una formulación de los estoicos que introducen la diferencia entre la verdad toda, completa y lo verdadero. Lo verdadero implica que algo puede ser verdad durante un tiempo y dejar de serlo, implica cierta contingencia, cierta caducidad de la verdad. En Psicoanálisis, en cambio explica la referida profesional, la verdad contingente puede modificarse, si la libido se despega del objeto al que quedó fijada. La importancia del valor de verdad reside en que implica que en el psicoanálisis no está en juego una verdad universal, completa, absoluta, sino verdades particulares y contingentes. El mantener el respeto por la contingencia, la singularidad de cada uno de los pacientes a los que recibe, la idea de no imponerles nada del orden del ideal o de una idea que les sea ajena a esos sujetos, es lo propio del psicoanálisis.

Nosotros atesoramos la contingencia de la verdad, ya que nos brinda para nuestro estudio, la amplitud y flexibilidad en los criterios que adoptamos. Siempre nuestra mirada está dirigida a comprender, a incorporar y a reflexionar sobre los cambios que las subjetividades planteen, en su desarrollo generacional, social y educativo.

Como consecuencia de esta concepción de la transferencia a la que adherimos y reflexionamos para nuestra investigación, señalamos lo significativo de la transmisión de poderes del sujeto al Otro, en la palabra y en el lugar de la verdad. Por lo tanto el Otro latente o no, está presente en la revelación subjetiva, quedando totalmente claro que el maestro, al ocupar este espacio, es guía y orientador, en la producción de subjetividad.

### 3.2 Imagen del cuerpo.

En la línea de pensamiento que nos proponemos transitar, partimos de conceptos psicoanalíticos referidos a cuerpo y placer, sumando la mirada de Butler que analiza y cuestiona desde una perspectiva filosófica. Es nuestra intención desarrollar esta posición para definir y ampliar nuestra investigación, en lo que respecta a la noción de sujeto.

Para ello analizaremos cómo interpreta Freud (1923) el dolor corporal como condición previa del autodescubrimiento. ¿Cómo puede explicarse la formación del yo, mediante el dolor? Este pensamiento conecta con la idea de que uno se forma del propio cuerpo. Y surge la pregunta ¿qué significa la construcción imaginaria de las partes corporales? ¿Hay una insolubilidad del cuerpo físico y la psique?

Adherimos a la explicación que nos presenta Butler (2019, 98) y consideramos de gran valor para nuestra investigación, el proceso de estudio que propone, cuando dice que Freud asocia el proceso de erogeneidad con la conciencia del dolor corporal. La autora señala una vacilación freudiana entre las partes corporales reales e imaginarias. Y agrega que si la erogeneidad se produce a través de la transmisión de una actividad corporal mediante una idea, luego, la idea y la transmisión son fenomenológicamente coincidentes. Define la erogeneidad como esa actividad de una zona corporal dada, que consiste en transmitir estímulos sexualmente excitantes a la mente. Cita a Freud (1914) cuando dice: “algunas otras partes del cuerpo - las zonas erógenas - pueden hacer las veces de sustitutos de los genitales y comportarse de manera análoga a éstos.” En la trayectoria metonímica del texto mismo de Freud, surge que la ambivalencia característica de cualquier construcción del falo, no corresponde a ninguna parte del cuerpo y por lo tanto es el mismo principio de la transferibilidad erógena. Así concluye Butler que el nexo dolor/placer está constituido por la idealización de la anatomía designada por el falo. En esta línea de pensamiento, continúa la autora, se presenta la valoración imaginaria de las partes del cuerpo, como una especie de hipocondría erotizada, siendo ésta una producción teatral del cuerpo que le proporciona un contorno al yo, llegando a ser un objeto de identificación tenue. Es allí donde ella misma, evoca el pensamiento freudiano de imaginar la sexualidad como enfermedad, donde ésta es un síntoma de la presencia estructurante de un marco moralista de culpa. Y agrega que una vez que se ha instalado tal prohibición, las partes del cuerpo emergen como sitios de placer punibles, o sea de placer y dolor. Este dolor puede aparecer en la superficie corporal como enfermedad física. Suma Butler a esta argumentación la idea de que la patologización de la sexualidad deriva en la descripción de la homosexualidad como paradigma de lo patológico, que forman parte del discurso homofóbico sobre el sida, por ejemplo. Para explicarlo con otras palabras la autora señala que cuando Freud llama “autorrespeto del yo” en el ideal del yo, requiere la prohibición de la homosexualidad. Y se pregunta y nosotros la acompañamos y nos embarcamos en sus dudas: ¿puede la producción misma de la forma interpretarse como una alegoría del amor prohibido? ¿hasta qué punto es la superficie del cuerpo el efecto disimulado de esa pérdida?

Coincidimos con la autora en su exposición final cuando explica que la proyección psíquica confiere fronteras y da unidad al cuerpo, de modo que los contornos son sitios que vacilan, están implicados en una tensión y son la tensión misma. También es innegable la materialidad del cuerpo pero ésta implica un significado y una matriz interpretativa. Esta caracterización abre la posibilidad de ver que las líneas fronterizas muestran las relaciones del discurso y el poder con sus jerarquías y superposiciones. Es importante para nuestro análisis estar consciente de este punto de llegada, como formadores y guías en la constitución de subjetividad, aportando en la creatividad y en la autodefinición de los jóvenes.

Ya refiriéndonos específicamente a la relación entre materialidad del cuerpo y lenguaje, tomaremos el análisis que realiza Butler en la obra ya citada (2019, 110). Lo plantea de la siguiente manera: no se puede salir del lenguaje para captar la materialidad en sí misma, pero toda materialidad se realiza a través de un proceso significante, en su condición sensible. Por lo tanto, no se oponen.

Para continuar en nuestra investigación nos preguntamos cómo se materializan los cuerpos, es decir, cómo llegan a adquirir la forma mediante la cual queda marcada su diferencia material. Para responder seguiremos el análisis de Butler que presenta una explicación crítica del tema. Cita a Kristeva (1980, 134-136) quien sostiene que la materialidad del signifiante pronunciado, la vocalización del sonido, es un intento de reinstalar y recapturar un cuerpo material perdido, por ello aprovecha las mayores posibilidades materiales del lenguaje. Hasta los más simples balbuceos, están psíquicamente investidos, se despliegan al servicio de una fantasía de dominio y restauración. En este sentido la materialidad se constituye en y a través de la iterabilidad, o sea se retorna a la presencia originaria perdida y es figura de cualquier referente posterior.

Butler (1980, 113-115) plantea la diferencia de criterios entre Lacan y Kristeva. Nosotros seguimos su recorrido, ya que enriquece y fundamenta nuestra postura. Nos explica entonces, que, mientras en la doctrina lacaniana, lo "real" sigue siendo irrepresentable, para Kristeva se re-describe y re-interpreta lo que está "fuera" de lo simbólico como lo semiótico. Para Lacan, en interpretación de Butler, la relación narcisista es primaria y así desplaza el cuerpo maternal como sitio de la identificación. El infante supera con júbilo la obstrucción del soporte que lo mantiene en su lugar ante el espejo. Es una relación imaginaria, de proyección psíquica, pero no en el registro de lo simbólico, es decir en el lenguaje. Este proceso de proyección o elaboración psíquica implica que el sentido del propio cuerpo no se alcanza mediante la diferenciación de otro, sino que se articula una autodivisión y autodistanciamiento. Por lo tanto en Lacan el cuerpo es una formación imaginaria, pero luego él sostiene que el cuerpo solo puede sostenerse en su integridad fantasmática sometándose al lenguaje y a la marcación de la diferencia sexual. Agrega que llega a ser un todo por el nombre marcado sexualmente, así como a estar posicionado dentro de lo simbólico, en el dominio idealizado del parentesco, con un conjunto de relaciones

estructuradas a través de la sanción y el tabú, gobernado por la ley del padre y la prohibición contra el incesto. Al nombrar se inculca esa ley y se forma, corporalmente, de acuerdo con esa ley.

Esta explicación que nos brinda Butler, nos aclara la conceptualización diferente entre Freud, Lacan y Kristeva, inclinando su coincidencia y la nuestra en acuerdo con ella, hacia el pensamiento lacaniano, porque nos permite avanzar hacia otros análisis referidos a la materialidad de los cuerpos. La posición lacaniana sugiere que las identificaciones preceden al yo y además que la relación identificatoria con la imagen establece el yo. Como resultado de todo ello, el yo no es una sustancia idéntica a sí misma, sino que es una historia sedimentada de relaciones imaginarias que sitúan el centro del yo fuera del yo, en la imagen que produce los contornos corporales. Lacan dice: “la imagen del cuerpo le da al sujeto la primera forma que le permite localizar lo que pertenece al yo y lo que no le pertenece” (Lacan, 79, 94). Luego explica el autor que la relación narcisista se posesiona de los órganos y que la anatomía investida se transforma en la estructura, o sea se eleva a la condición de principio estructurante que forma y da acceso a todos los objetos cognoscibles.

Butler se pregunta y nosotros incluimos su reflexión al trabajo, por qué se da por descontado que el falo requiere de esa parte particular del cuerpo (el pene) para simbolizar y por qué no puede operar simbolizando otras partes del cuerpo. La viabilidad del falo lesbiano depende de ese desplazamiento. O, para decirlo más precisamente, el carácter desplazable del falo, su capacidad de simbolizar en relación con otras partes del cuerpo o con otros objetos, abre la posibilidad de introducir la noción del falo lesbiano.

Hay numerosas teorías al respecto, algunas opinan que la sexualidad lesbiana está fuera de la economía del falogocentrismo, otras consideran que está tan construida como cualquier otra forma de sexualidad contemporánea. La autora que citamos párrafos arriba, considera que el falo lesbiano es una ficción, pero es una ficción que resulta útil en el plano teórico. Para nuestra investigación, consideramos ubicarnos en una posición amplia y humana. Esto se debe a que en un ámbito con estudiantes, docentes, directivos, familiares y comunidad educativa, como es la escuela, es obvio que no existirá una sola forma de pensar, de actuar y de sentir. Sobre todo en los jóvenes y niños, brindar espacio para la manifestación de diferentes modalidades, es necesario para flexibilizar y enriquecer el espíritu crítico y creativo. Por lo tanto no hay un único esquema del yo corporal. El docente, más allá de sus experiencias y vivencias personales, deberá facilitar las distintas formas de subjetividad, para educar en libertad.

Coincidimos con Butler cuando critica a Lacan por considerar que el falo opera de manera privilegiada, respaldada por una estructura o posición lingüística. La autora propone la fuerza de la repetición para resignificar y re-circunscribir un nuevo significante. Nosotros pensamos que así podría operar para el falo lesbiano también, ya que no se trata de una nueva parte del cuerpo, sino de desplazar lo simbólico hegemónico de la diferencia sexual y ofrecer una perspectiva crítica, con esquemas imaginarios. El papel de la educación en este

proceso de formación subjetiva, como decimos a lo largo de nuestra investigación, con sentido crítico y creativo, tiene una admirable función, sin duda.

### 3.3 Educación sexual desde una perspectiva de género.

El planteo para este apartado es cómo pensar una educación sexual, desde la perspectiva de género, en las escuelas. Las luchas territoriales que deben afrontar quienes eligen salir de la concepción falogocentrista en la vida contemporánea, es muy dura y sufrida, soportando maltratos, hambre, frío, abusos que debilitan la identidad y la afirmación subjetiva. ¿Cómo educar en esta diversidad? ¿Cómo aportar a todos y cada uno, a partir de su visión de la vida, del entorno y de la sexualidad?

Estamos de acuerdo con Morgade (2006, 1) quien nos dice que la sexualidad es una de las dimensiones de la subjetividad. Nos acuña la frase “devenir sujeto” para referirse a la constitución social en un cuerpo sexuado. Nosotros tomamos esta definición para nuestra investigación ya que, como hemos venido trabajando, sabemos que la sexualidad es mucho más que la dotación biológica y fisiológica del sexo y constituye el modo particular de habitar el cuerpo sexuado, en una etapa de la vida, en un lugar y tiempo determinado. Agrega la autora refiriéndose al aspecto emocional de la sexualidad, características que nosotros valoramos para nuestras definiciones, que no son solo placenteras y positivas: también pueden implicar dolor, sometimiento o frustración. Estas sensaciones se integran a situaciones de valores y prácticas culturales en donde hay poderes desiguales. Por todo ello podemos señalar que, como lo expresa Morgade, vivimos el cuerpo sexuado desde una representación simbólica, respecto de quiénes somos y quiénes queremos ser. Comprendemos y adherimos a los pensamientos de la autora ya que el proyecto de vida tiene que ver con la manera en que nos cuidamos y cuidamos a los otros. En este punto, cuando la mujer en particular, reproduce determinados esquemas de vida con responsabilidades, placeres y funciones, la llevan muchas veces, a un sometimiento económico-social y afectivo. Poder replantearse objetivos de vida y llevarlos a cabo, significa un enorme esfuerzo, con cambios de roles para sí y para los habitantes de su entorno que no brindan, en ocasiones, la misma predisposición. Y otras veces producen un impedimento que genera violencia doméstica y social.

Si lo miramos más ampliamente en el tiempo, nosotros consideramos que desde el siglo XIX heredamos una tradición absolutista, de raíces judeo-cristianas, en la que las familias burguesas del capitalismo moderno, ejerciendo su poder hegemónico, desarrollaron una dimensión de la sexualidad altamente rígida y única. Esta postura señala el sexo como peligroso, perturbador y pecaminoso, por lo cual se tomaron posiciones morales muy inflexibles. Pasados más de cien años y con una visión que rescata el deseo sexual, como vital, liberador y benigno, se generó una disposición, más flexible de los valores morales, quizás liberadora para algunos, pero que replantea las situaciones. Llegados a este siglo

consideramos necesario una postura actualizada, con cambios significativos en la medicalización para control de la natalidad, otras formas de gestación de la vida, nuevas formas de constituciones familiares y roles diferentes para los mayores de edad. Por lo tanto la educación sexual en particular en las escuelas, debe abrirse a una reflexión y participación de los jóvenes que viven en este tiempo. Por todo ello, nosotros consideramos que no es suficiente una explicación biologicista de la sexualidad, que señala las diferencias anatómicas entre hombre y mujer. Esto conduce indefectiblemente a separar los “normales” y los “anormales”, complementando con un discurso moralizante del deber ser. Proponemos el diálogo, el clima de confianza y la expresión de diferencias, como la forma pedagógica más adecuada para el tratamiento de este tema. Por eso el enfoque de género permite este acercamiento. Sin descuidar los avances científicos y médicos, que orientan a una vida saludable y cuidadosa, este enfoque acerca a la flexibilidad y amplitud de distintos sectores con sus vivencias.

El enfoque de género nombra lo femenino y lo masculino, por lo tanto está orientado a la relación entre los sujetos, atendiendo a las relaciones de poder que se generan. Se incluyen gays y lesbianas, que trabajan por el reconocimiento de sus derechos ante la visión heterosexual como hegemónica. En este punto podemos acordar con los trabajos de Foucault, ya tratados en esta investigación, cuando se refiere al poder no solo como cuestión ideológica o simbólica, sino que opera en el modo en que se viven y se usan los cuerpos. Completa esta visión la denominación que recoge Butler de *queer* es decir “raritos”, a las personas que así se autodenominan y que luchan por mantenerse en su subjetividad.

Concluimos por lo tanto que lo urgente a lograr en nuestra tarea educativa, es la confianza y el respeto por la diversidad de vivencias en la sexualidad. Este clima necesario y amplio, consideramos que permitirá un diálogo, sabiendo que surgirán posiciones valorativas diferentes. Los enfoques ideológicos y técnicos sobre educación sexual entrarán en discusión, no siempre con resoluciones positivas inmediatas. Que los jóvenes se predisponen a conocer lo material, lo psicológico, lo cultural y social desde esta perspectiva, es una tarea para la que los docentes deben agenciarse y haber experimentado en talleres y estudios previos. Por lo tanto el proyecto educativo, que organiza y programa las actividades anuales en cada escuela, debe explicitar las propuestas de las distintas opiniones y formas de pensar de la comunidad educativa. Consideramos que muchos profesionales de la educación y algunas posturas ideológicas, no consideran que la sexualidad sea un tema a incluir en el currículum explícito. Así lo muestran las pruebas estandarizadas que oficialmente se utilizan, omitiendo este tema y anulando la posibilidad de su tratamiento. Nosotros somos partidarios de superar esta barrera que silencia un sector existente en nuestra sociedad. Es hora de que la sexualidad tenga un espacio específico, interdisciplinario, de reflexión y participación de docentes y jóvenes.

### 3.4 Actualizaciones en los estudios académicos de mujeres

Este apartado tiene como objetivo poner a la luz, temas de investigación correspondientes a los últimos diez años en nuestro país, cuyo tratamiento central es la mujer como académica, como aspirante a cargos jerárquicos, proponiendo significación relevante en la participación intelectual. Barrancos (2013) señala, luego de su ardua y persistente tarea en género, el vínculo inescindible entre lo político y lo académico en los estudios de mujeres. Sobre todo se refiere a las que se hallan en distintas condiciones sociales, económicas y culturales. Analizamos para nuestro estudio esta reflexión, que cuenta con un nutrido crecimiento de trabajos sobre sexualidades divergentes, derechos sexuales y reproductivos.

En un trabajo realizado por la autora nombrada en el año 2015, nos advierte sobre la violencia, humillación y exclusión que viven las mujeres en la propia vida universitaria, por ello propone la formación de una red académica por la igualdad de género. Esto impulsó en 2019 la adhesión a la Ley Micaela, para todas las universidades nacionales, que implica desarrollar capacitaciones acerca de la violencia de género en las instituciones. Es importante señalar que en la segunda década del siglo XXI, el cambio en las condiciones presupuestarias, significó el aumento de becas y de ingresos a puestos de investigación del CONICET.

Otro principio que modificó y alentó el trabajo de mujeres en la universidad, es que pasó a considerarse las faltas de cumplimiento en las entregas de trabajos, o en la extensión de plazos o años de carrera, de acuerdo a un concepto de racionalidad propositiva. Esto quiere decir que no se trata de que las mujeres tengan que dejar de desempeñar las tareas académicas cuando sus necesidades familiares o económicas lo requieran, sino que esta nueva organización prioriza el entramado de circunstancias y condiciones que tienen las personas adultas al estudiar. Entre ellas las de género. Esto significa poner en evidencia una realidad social, y desterrar la idea de “nivelar para abajo”, que connota una exclusión a determinados sectores. Por lo tanto estas consideraciones nos proponen una actitud alerta y dispuesta, desde nuestra creatividad, a brindar las posibilidades para los sectores sociales postergados e impactados por la exclusión y las políticas de inequidad.

El desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanas, son un pilar fundamental para nuestra investigación, que permanentemente nos aportan material que recrea, enriquece y propone para nuestro estudio. Coincidimos y tomamos estas investigaciones que sin duda aportan en la constitución de subjetividad.

Cabe referirnos en este punto del presente apartado, a la trayectoria del feminismo en nuestro país. Según señala Barrancos (2019, 600), los períodos más expresivos de su desarrollo fueron los años veinte y luego, se produjo un salto hasta la recuperación de la democracia en 1983, protagonizado tanto por las mujeres que resistieron la feroz dictadura, como las que regresaron del exilio. El trabajo fue entonces el reconocimiento de derechos y demandas de equidad. Junto a ello, surge la conquista por legitimar los estudios académicos

sobre feminismo. Algunos de los temas tratados fueron: condiciones de las mujeres, géneros y diversidad sexual. Recién en los años noventa, surgen estudios en diversas universidades nacionales, investigaciones y cursos de posgrado. La autora nos habla de su investigación en donde analiza doctorados y maestrías de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras y Facultad de Ciencias Sociales, entre 2002 y 2011. El porcentaje del seis al diez por ciento, es lo que encontramos de tesis defendidas, con el objeto de estudio referido a la condición femenina, relación de género y sexualidad. Se destaca la última institución señalada, lo cual es valioso teniendo en cuenta, comenta la citada profesional, la dificultad de legitimar estos estudios en el ámbito académico argentino. En la Universidad Nacional de Rosario, se observan cuestiones tratadas de Historia y Educación, pero en menor participación destinadas al feminismo. Las hipótesis que surgen de este estudio, deben hallarse en los contextos de inscripción en la formación de posgrado. Puede deberse a la mayor sensibilización del tema, a la participación como agentes políticos, así como a los responsables de dirigir las investigaciones.

Todo este aporte que desarrollamos de las investigaciones de Barrancos, nos clarifica al preguntarnos por las raíces sociales, políticas y culturales para nuestra investigación. No son solo datos o criterios generales, son estudios específicos sobre el tema. De esta manera nos acompaña y nos marca un futuro para nuestro proyecto, abriendo camino en nuestra interpretación de la realidad, en cuanto a la producción de subjetividad en los jóvenes.

### 3.5 Patriarcado y violencia.

Al indagar en el tema del cuerpo, hemos orientado nuestra visión del sujeto hacia el análisis de la sexualidad, sosteniendo su complejidad y riqueza, a la vez que su amplitud y variabilidad. Detectamos los resortes del poder que representan modos culturales, sociales, económicos y políticos. Llegamos a vislumbrar el rol asignado por esta ideología para la mujer que, paradójicamente opera como educadora y formadora. Nos planteamos en nuestra investigación desconstruir y analizar esta noción de subjetividad, señalando el devenir de un patriarcado que, como dice Segato (2003, 14), necesita de violencia para sostenerse. ¿Qué más significa o representa? ¿Qué otros intereses se acoplan o son previos a esta caracterización? ¿Es igual para todas las culturas? O ¿es sólo el devenir de nuestro capitalismo que los erigió?

Para dar respuestas a estos interrogantes, partimos del análisis de la palabra patriarcado. Segato lo define y nosotros coincidimos con su análisis, como el nombre que recibe en el orden de estatus en el caso de género, es decir en una relación jerárquicamente ordenada, aparece como observable y hasta visible etnográficamente. Pero en el nivel práctico, no necesariamente las consecuencias son lineales, así como tampoco responde a causas determinadas y menos aún previsibles. Aunque los significantes sean variables en la vida social y el lenguaje aporte una supuesta postura estructural, se deben analizar las

diferencias, atendiendo a la movilidad, a los cambios estructurales y a los valores que se generan.

Esto nos aporta a nuestro estudio un punto de vista, desde el cual se genera en las familias y se extiende a las escuelas, un concepto derivado del padre, del poder y del orden. Es una posición variable, sujeta a distintas formas de pensar y vivir, cambiables por evolución generacional, modificable por nuevas formas de producción social y familiar, modernas constituciones de convivientes en un hogar, y generadora de valores y éticas diferentes.

Segato en el mismo texto ya citado, nos advierte con respecto al patriarcado, ya que es entendido como perteneciente al nivel simbólico. Y agrega que definido desde un lenguaje psicoanalítico, se presenta como una estructura inconsciente que conduce los afectos y distribuye los vínculos en la vida social. Por eso es norma y proyecto de autorreproducción. En este punto nosotros opinamos, que de ser así, el patriarcado no favorece la constitución subjetiva con libertad y creatividad, que hemos expuesto en varias ocasiones en nuestro trabajo, como necesarios.

Aquí el aporte de Segato, de acuerdo a sus investigaciones sobre diferentes culturas, con disímiles contextos de la interacción social y sexual, aparece la fluidez, los tránsitos, las ambivalencias y formas de vivencias de género, que no se encuadran en una matriz heterosexual hegemónica. En el caso de esta matriz nombrada, que corresponde al capitalismo como forma económico-social, se desarrolla un control de los grupos de poder, para sostener el patriarcado que termina coaccionando, disciplinando y organizando por categorías en el régimen simbólico. El discurso cultural sobre género acorde con esto, restringe, limita y encuadra las prácticas. Nosotros coincidimos con esta visión de la autora, que nos hace pensar sobre estos factores que limitan la subjetividad en los jóvenes.

La profesional ya nombrada, como dijimos anteriormente, en función de su experiencia en el trabajo de campo con otros grupos etnográficos, puede aportarnos una de sus conclusiones referidas a la comparación realizada. Ésta muestra que la construcción occidental de género es una de las menos creativas y de las menos sofisticadas, porque "enyesa" -dice Segato- la sexualidad, la personalidad y los papeles sociales. También nos aporta con respecto a las formas de investigación, ya que nos comenta que por simple observación, no se revela la naturaleza jerárquica y la estructura de poder que subyace en las relaciones de género. La autora considera y nosotros la acompañamos en sus conclusiones, que el patriarcado lleva muchos siglos de organización del campo simbólico, adquiriendo distintas formas de ordenar la vida familiar y las uniones conyugales. Denuncia una trampa estática y ahistórica del estructuralismo, tanto lacaniano como lévi-strussismo, en la relaciones de género. Finalmente propone hacer proliferar distintas formas de simbolización para vivir este tránsito, hasta inscribirse en el patrón discursivo de la cultura.

Nosotros proponemos trabajar para construir este espacio intermedio y tensional, a través de concientizar en nuestra investigación la movilidad de género, porque, coincidimos también con Segato, que esto redundará en soluciones ante la violencia familiar y social.

### 3.6 Feminismo y pedagogía anti normalista

Nos planteamos en este apartado llegar a una pedagogía distinta, creativa, novedosa que trascienda lo postestructural y postsexual. Así se incorporará a nuestras líneas de trabajo que venimos desarrollando sobre cuerpo, cuerpo sexuado, imagen del cuerpo, falogocentrismo, patriarcado, lesbianismo, *queer*, la violencia que esto conlleva y la pedagogía que revisamos y proponemos para permitir el desarrollo de una subjetividad crítica y libre.

En este sentido es que analizamos algunas definiciones de flores (2013), como las referidas al feminismo, que la autora presenta como un modo de romper la estructura. Desde allí plantea una pedagogía anti normalista. La autora citada define un feminismo que produce subjetividades identificadas con diversos modos, incita a reflexionar sobre sexualidad y promueve formas nuevas de estética y política de representación sexual. Nos habla de error, dolor y goce que no se resuelve en una fórmula, una identidad, una ley y menos aún en una prohibición. Pero plantea transformación social y espíritu crítico, que desafectan el poder.

Nos resulta valioso e interesante para nuestro estudio analizar esta definición, ya que como hemos sostenido en otras oportunidades, promover la formación de un espíritu crítico, transformador y creativo, permite una subjetividad amplia y flexible. Pero nos preguntamos si es válido el camino elegido por flores para cuestionar los principios normalistas. Nuestra postura fue manifestándose a lo largo de este trabajo, con una amplia crítica a sostener un solo pensamiento, que represente el poder hegemónico, sin dar lugar a que se expresen otras formas experimentales. Si bien afirmamos la necesidad de una educación gratuita, obligatoria, con un gran papel del estado y en un ámbito político social democrático, esto no significa aceptar sin cuestionamientos los principios homogeneizadores. Por lo tanto podemos considerar esta postura de flores, pero aclarando que no es tampoco la única. Siempre la actitud creadora y crítica en los educadores, va a proponer salir de los marcos académicos. Esto no provoca crisis, sino que la manifiesta, porque está latente en la sociedad. Recogemos esta mirada de flores porque da lugar a que surjan críticas y muestran vivencias de minorías que no tienen voz. Nuestro planteo no es contraponer educación pública vs educación privada. Es cierto que consideramos la educación impartida en escuelas públicas, de hecho más amplia y flexible, porque recibe a niños y jóvenes sin mediar la cuestión económica de la familia, ya que es gratuita. Genera una subjetividad crítica y creativa por la diversidad de los grupos escolares. En la producción de la subjetividad docente, consideramos que la mayoría de los agentes educativos, ha incursionado en distintos tipos de escuelas: públicas, privadas, de zonas rurales,

desfavorables por alejamiento, cuestiones climáticas o geográficas, de colectividades cerradas por etnias, religiones o nivel económico. En fin una variedad de experiencias que enriquecen su práctica y la constitución de una subjetividad teórico práctica, individual y grupal.

Volviendo al planteo de la autora, señala el territorio común con límites difusos del feminismo y la disidencia sexual. Lo nombra como un campo experimental de fuerzas creadoras, que orilla los márgenes y los riesgos, para convertirlo en un lugar de conmoción y pugnas. Refiriéndose específicamente a la disidencia sexual, nos dice que opera irrumpiendo en los cuerpos, llamándolo “nosotrxs”. Son prácticas y reflexiones teóricas, políticas y afectivas que pueden problematizar las normas hegemónicas, que subvierte los cuerpos y propone subjetividades abiertas a cuestionamientos. También significa desconstruir archivos, memoria, trabajos de producción de cultura que incluye lenguajes, espacios, temporalidades, cuerpos e historias contrapuestas. Por todo ello se inmiscuye en la verdad, cuestionando la memoria y la administración neoliberal de los saberes. Aquí flores nos advierte sobre su posición con respecto al feminismo internacional, donde define su línea de pensamiento en el valor de la localización teórica y política, pues busca el límite para producir una discontinuidad. Se autodefine como una activista que apela a la autoproducción de saberes, prácticas y experiencias y que además, sale del mapa académico para ubicarse en los bordes.

Nos es positivo mostrar esta línea de pensamiento y trabajo, para seguir articulando nuestra tarea en la creatividad y la posibilidad de dar espacio a nuevas subjetividades. Romper este entramado capitalista que muta, no es sencillo, requiere de nuevas propuestas, velocidades, prácticas y descartes continuos. Sólo podemos advertir en la formación de subjetividades, como sujetos comprometidos en nuestra función, la riqueza con la que cuenta cada joven. Imponer una transformación, no sería un cambio radical, sería aleccionar para optar por lo opuesto. Y esta posición bipolar hace rato que la abandonamos por obsoleta.

Flores se plantea ¿es admisible socialmente y pertinente políticamente hablar/pensar el cuerpo lesbiano en la era post-sexual? Y responde:

Es una cuña figurativa, sin pretensión universal, para comprender cada contexto. Es un hipertexto, un modelo de ordenamiento del cuerpo moderno y su modo de inteligibilidad. Es una desprogramación que opera al interior de nuestras conexiones intelectuales, eróticas y afectivas. Es un modo de interrupción para interrogar límites y producir otros. Todo apunta a desnaturalizar el discurso heterosexual, que gravita sobre la intervención crítica y creativa en la red de saberes. Es hacer del cuerpo lesbiano un invento lúdico-político-erótico-semiótico, para desubjetivizar el lenguaje biopolítico normal de la heterosexualidad.

Esta definición y propuesta de flores, continúa en la línea de trabajo que hemos emprendido y por lo tanto tomamos para nuestra investigación. Nos aporta apertura, flexibilidad y reflexión.

La propuesta pedagógica de la profesional nombrada, nos orienta hacia una actividad de shock, que cause estupor, lucidez, descubrimiento, pasión y acción. Experimentar está en la base de esta concepción: vivencias que nos ofrezcan argumentos, que nos inciten a fabricar, o a modelar cosas, que han hecho otros y que sabemos por haber estudiado. Así se apropia el conocimiento, incorporándose a nuestra subjetividad. Pero en esa experimentación va también la sujeción y opresión de los condicionamientos sociales, que es necesario desenmascarar. Así también es necesario revisar, los significados en la reflexión sobre saber-poder, sexualidad-género, a los que van a acceder.

La teoría *queer/queer*, que es otra de las propuestas pedagógicas de flores, está constituida por reglas y métodos útiles para leer, pensar e implicarse en la vida diaria, para llegar a la reflexión y desconstrucción de los propios pensamientos. Es interesante recoger el aporte de estas propuestas, con esta mirada particular que le imprime la reconocida profesional, ya que nuestra investigación se acrecienta y nos permite una actualización constante.

En cuanto al currículum, tema que también aborda la autora nombrada, consideramos adoptando su criterio, que el docente tiene la posibilidad de incorporar no solo lo común o lo normal de las respuestas esperadas de los alumnos, sino de estar atentos y conscientes de lo no normal que, se manifieste o no, existe. Aquí también cabe nuestra reflexión, con el mismo criterio que avalamos renglones anteriores, en que expresamos que no se trata de contraponer escuelas públicas vs escuelas privadas. Ambas tienen a través de sus docentes, que manejar un currículum amplio, modificable, creativo, ajustado a las necesidades locales. La escuela pasó a estar más abierta, no constituye ya el espacio cerrado del siglo anterior que tenía el formato de un claustro. Hoy, al permitir esta libertad, también genera un vacío que muchas veces implica desorientación subjetiva, en la que algunos jóvenes, no encuentran su propio rumbo. Esta propuesta incorpora a través de actividades, proyectos, lecturas y trato personalizado, esta falencia que a veces queda en la parte vacía del currículum. Un maestro consciente, no deja este sitio sin ocupar, allí va también esta formación de subjetividad.

### Conclusiones de la categoría cuerpo

En este capítulo desarrollamos este tema, ampliando su espacio y abriendo la posibilidad de pensar en el compromiso que implica la presencia material del mismo, así como también la conexión con los significados, los mandatos, los valores éticos, los roles tradicionales de hombre-mujer, la sexualidad y el género. De este modo arribamos a un panorama extendido, rico y profundamente transformador, a la vez que contactamos con investigaciones en curso, prácticas de vida, pedagogías nuevas, que no pudimos dejar de abordar.

Por ello es que partimos de conceptos psicoanalíticos de inconsciente para la constitución de subjetividad, sumados el valor de la repetición y de la *tyche*, como encuentro de lo real. A continuación incorporamos el aporte de Lacan que llama saber, en lugar de conocimiento y nos habla de manifestaciones pre-subjetivas. Buscamos y profundizamos en la hiancia, ese hueco, esa fisura, encontrando la pérdida y el hallazgo de algo más de ese sujeto que se constituye. Transitamos con propuestas de abordaje, la *tyche* que nos nutre en lo simbólico, lo imaginario y lo real. Allí en el descubrimiento del goce, el cuerpo adquiere identidad y definición. Cerrando este apartado hablamos del contacto con el Otro, la transferencia necesaria y a superar, para llegar a una verdad contingente.

En el segundo apartado, la mirada de Butler nos permite conectar la categoría de cuerpo con las nociones de placer, goce y dolor en las interpretaciones psicoanalíticas, conceptos que ella toma y pone en cuestión. Nosotros tomamos esta postura crítica de la autora para analizar entonces, la patologización de la sexualidad y la homosexualidad. Así también el lugar del lenguaje como significado, siendo por lo tanto, el cuerpo y el lenguaje los que marcan las diferencias sexuales. Surge el concepto que Butler y nosotros adoptamos también, lo que se refiere a materialidad del cuerpo, como identificación que precede al yo y lo establece. Nos referimos a la formulación lacaniana en este aspecto. Luego, desarrollamos las consideraciones de Butler con respecto al falo lesbiano, ya que adhiriendo a su disertación, nos permite sostenernos en una postura crítica, libre y creativa en la formación de subjetividad. Nosotros consideramos que la tarea docente está orientada hacia seres que, definidos o en vías de definición, necesitan flexibilidad, escucha y espacios de experiencias.

El devenir sujeto que nos señala Morgade (tercer apartado), nos alerta con mucha delicadeza y paciencia, el lugar de espera, de la pregunta, de la reflexión en la constitución de subjetividad. También nos advierte y despierta acerca de la conciencia y la consideración de las luchas de poder que se generan. Nuestro trabajo se nutre de esta complejidad, que venimos tomando desde los planteos de Foucault y ahora con más claridad, adquiere la configuración que buscamos. Va definiendo el campo de nuestro trabajo con más amplitud, puesta la mira en la subjetividad docente, en la historia general y en particular el devenir argentino con sus políticas educativas. Además se suma una visión desde género, que cambia de eje y lo proyecta, sin abandonar lo ya transitado, ahora enriquecido y empoderado. Volviendo a esta autora, tomamos dos puntos claves como ejemplificadores de la lucha de hoy: el currículo oculto, nulo, evadido y omitido, cuyo formato conductista aún persiste en nuestras escuelas. Y la asignatura transversal ESI, que llevará años y transformaciones ser entendida y aplicada, pues representa tensiones contrapuestas, que evidencian la existencia de diferentes prácticas culturales tradicionales y hegemónicas unas, nuevas y representativas de otras formas de pensar, las otras.

Con mayor definición planteamos, en el cuarto apartado, cómo en estas visualizaciones de poderes, la mujer en cargos jerárquicos, es un punto determinante. Se denuncia la violencia

de género y es otra vez el poder sobre las desigualdades y las minorías. Proponemos pensar cómo brindar posibilidades reales a sectores postergados y excluidos, así como valorar y difundir la cantidad de investigaciones referidas a condición femenina, relaciones de género y sexualidad. Es importante este aporte porque nos abre las posibilidades de cuestionar la constitución de subjetividad para estudiantes con condiciones de exclusión o de postergación. También nos brinda el conocimiento que se refiere a la situación de las mujeres, por lo cual necesitamos fortalecer su identidad.

Dentro de este análisis de género que desarrollamos, consideramos necesaria la mención y posterior explicación, de la noción de patriarcado, incluida en el quinto apartado. Manifestamos que no favorece la constitución de subjetividad con libertad y creatividad, como sostenemos para nuestra investigación y nuestro criterio. Necesitamos aportar otras formas de vivenciar la sexualidad y el género, dando lugar a manifestaciones de personas y grupos con distintas formas culturales. Además advertimos que esta entelequia patriarcal, no revela a simple vista su modo coercitivo y jerárquico, que llega a ejercer violencia para empoderarse. Planteamos la búsqueda de distintas formas de simbolización de la sexualidad para la familia y la sociedad.

Finalmente nos interesa acercarnos a flores cuando destaca la problematización de normas hegemónicas, proponiendo subjetividades abiertas a cuestionamientos. Así también analizamos la desconstrucción de archivos y productos de cultura que incluye lenguajes, espacios, tiempos, cuerpos e historias contrapuestas, o sea que cuestionan la administración neoliberal de saberes. Acordamos en que es necesario sujetos comprometidos en la acción de estas nuevas pedagogías, así como comprender cada contexto y ser partícipes de esa transformación a todos los miembros de esa comunidad.

Es interesante analizar y profundizar la pedagogía de shock, que ofrece argumentos, con lucidez, con acción y pasión, así como la teoría *queer* que tiene sus reglas y métodos. Ambas son lecturas críticas, pero que consideramos acorde a nuestra investigación en la producción de subjetividad. Toda manifestación que nos aparte de la uniformidad en la vestimenta, las actitudes, el lenguaje, los vínculos y los saberes dando lugar a crear subjetividad, será bienvenido y tratado con respeto y profundidad de análisis.

## 4 PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. Propuestas

### 4.1 PRINCIPIOS IRRENUNCIABLES

Nos proponemos en este capítulo acercar, conectar y analizar puntos de contacto entre el marco teórico que hemos elaborado y explicitado en páginas anteriores, con las prácticas de enseñanza. Estas acciones específicas hacia las cuales nos dirigimos se concentran en el ciclo escolar secundario, constituido por jóvenes adolescentes en escuelas públicas, aunque no exclusivamente. De todos modos, hemos transitado algunos puntos básicos de la educación primaria ya que los consideramos pilares importantes y preparatorios para una educación secundaria. En muchos casos y por distintas razones que no analizaremos aquí, se produce una desconexión entre educación primaria y secundaria. Algunos ejemplos de ello son: distancias físicas entre ambos niveles de escuelas, necesidades de que los jóvenes trabajen para ayudar al núcleo familiar, desinterés en tener una educación más completa y específica. Otras razones tienen que ver con la capacidad socio afectiva e intelectual de los jóvenes, tema que no incursionamos en este estudio y que, si bien son sumamente interesantes, exceden el marco y los objetivos que nos hemos propuesto. De la misma forma, la referencia a educación universitaria la hemos circunscripto a la formación de docentes, el acceso a cargos jerárquicos de idéntica especialidad, en relación a la categoría género y a las tensiones en las conducciones institucionales.

Las vías que direccionan nuestro trabajo se organizan a través de las categorías definidas oportunamente. Son ellas: experiencia, cuerpo, sentido y democracia, reflexión. Sostenemos una concepción de subjetividad que hemos elaborado de la mano de la experiencia como fuente de conocimiento y que se constituye también, a partir de lo dado. Cuenta con un cuerpo que es necesario como soporte, pero que le suma lo que siente, lo que imagina y crea, a la vez cuenta con la mente, que evoluciona, cambia y se puede enriquecer con sus vivencias. Consideramos una subjetividad que va edificando su sentido y analiza y reflexiona sobre la intención de los otros.

Pensamos una pedagogía que tenga en cuenta la práctica como palanca que motorice el conocimiento, con la repetición y memorización necesaria para conformarse. Una pedagogía que vaya creciendo en conciencia de que el aprendizaje es un proceso interno que implica fortalecerse, equivocarse, probar y volver a probar, conocer las propias debilidades y condiciones, y que solo la voluntad maneja. Al decir voluntad decimos afectividad, plagada de identificación, admiración, negación y elección continua. También está presente el deseo de saber, de aventurarse hacia lo desconocido, sin certeza, no siempre con comprobación o con aceptación de otros. Se genera así un hueco, un espacio vacío en el que parece no haber nada y en el cual pueden surgir otros saberes sin nombre aún.

Por otra parte, tenemos presente en el estudiante, su nombre que nos refiere al habla, portadora de las cosas, de las acciones completadas por todos los sentidos que la definen y expresan, para luego escribirlos y leerlos. Apenas entrados en la adolescencia, después de haber pasado por un proceso a veces minucioso, divertido o no, pero arduo y trabajoso, tomamos conciencia, mirando desde una perspectiva más abstracta, el valor de tener un lenguaje que nos abarca y una escritura que nos subjetiviza. Esto se torna tan importante como cuando el niño de 2 o 3 años dice yo y siente que hay un mundo que gira a su alrededor y empieza a manipular objetos, seres vivos humanos o no, con tiempo, con espacio propio, con posibilidad de traslado, reorganización y transformación, jugando además con sus imágenes, sus fantasías y creencias.

## 4.2 CRISIS

Hemos tratado puntualmente la crisis que padeció nuestra sociedad desde los años 90, hasta entrado el siglo XXI. Todo ello nos señaló los momentos críticos que hubo que superar para seguir adelante. En este capítulo tomaremos varios ítems de gran significación, hacia los cuales se dirigirá nuestra mirada, con el fin de proyectar hacia propuestas pedagógicas, enmarcadas en las cuatro categorías.

Frente a los momentos de tensión que se vivieron, consideramos valioso rescatar la formación democrática en las instituciones educativas, por sus características participativas, dialoguistas e inclusivas. A la vez es importante tender a una educación de calidad, flexible y amplia, que favorezca la formación de subjetividad en los jóvenes.

Iremos desarrollando propuestas que aporten en la constitución de subjetividad, según lo resaltado en páginas anteriores. Se trata de ejemplificar o sugerir algunos trabajos, ya que nos encontramos frente a una realidad tan compleja y cambiante, que permanentemente nos convoca a actualizarlos.

## 4.3 PROPUESTAS APLICADAS A CATEGORÍA EXPERIENCIA

Atendiendo a la primera característica que se refiere a la necesidad de desarrollar la experiencia como fuente de conocimiento, poder probar, experimentar, proponer, armar una estrategia para investigar, es para los jóvenes una posibilidad de partir de sus propios saberes formales o informales, escolares o no. Con la guía del docente recogerá los materiales que necesita y elaborará una forma de estudio. Es en este punto que podemos definir la escuela como un proyecto. Coincidimos con el planteo de Kaplan (2020) cuando nos explica cómo nuestra escuela a través de los años, ha ido cambiando y constituyéndose en función de los procesos socio-económicos y políticos en los que estuvo inmersa. Se trata de una escuela que se organiza en la década del 80 del siglo XIX, subsiste hasta hoy,

modificándose y cumpliendo distintas funciones sin renunciar nunca a la de transmitir, compartir y recrear saberes culturales, sociales, científicos, técnicos y artísticos diferentes. “La escuela es un proyecto”, expresa en un momento, “está en construcción”, continua Kaplan, aunque hayamos tenido que esperar hasta los años 80 del siglo XX para empezar a hablar de proyectos educativos dentro de la escuela y naturalizar esa práctica después del 2001, bisagra destacada que nos apartó del planteo neoliberal, con sus principios de educación individualista y competitiva, una preparación que nos subsume a trabajar en servicios y sin especialización en la escuela secundaria.

Nosotros valoramos la experiencia y la práctica desde su concepción como una pedagogía que nos constituye y nos define. Así se presentará para los alumnos y las alumnas, que vivirán desde el primer día de escolarización, la posibilidad de producir subjetividad en ese marco. ¿Cómo llevar a cabo esta función? Escuchando a los jóvenes, deteniendo la inquietud docente de impartir conocimiento, para registrar el que aporten los alumnos. Oír sus anécdotas, experiencias de vida, decisiones o determinaciones que tomaron o debieron tomar en su diario acontecer. Registrar las emociones que esto les produce tanto a los que cuentan como a los otros. Aquí se propone abrir ámbitos de escucha, donde la función docente no sea pensada exclusivamente desde la transmisión de su saber disciplinar, sino que recupere intereses, voces y experiencias de aquellos que atraviesan el recorrido de aprender. La narración de ciertas anécdotas de sus vidas permite una práctica de oralidad y de escritura que abre espacios para la reflexión, el intercambio y la introspección.

#### 4.4 PROPUESTAS APLICADAS A CATEGORÍA CUERPO

Todas las actividades o trabajos que desempeñan los seres humanos requieren en mayor o menor medida, el cuerpo como instrumento para concretar la transformación de la materia. Pero la exposición permanente, el uso de sus facultades intelectuales, físicas, emocionales y técnicas que debe mostrar un maestro, son todas con las que cuenta. Así durante mucho tiempo en su vida laboral, en la escuela o fuera de ella y en todos los años que desarrolla su profesión, el cuerpo es entonces, el primer elemento que representa un docente y que muchas veces no tiene conciencia de ello. Solo lo reconoce cuando después de cierta antigüedad en la función, su cuerpo le informa a través de dolores, disfunciones o alteraciones que debe revisar sus estrategias. En la práctica se dice “poner el cuerpo” pero es literal esta manifestación. Parecería ser una tarea meramente intelectual, pero como lo afectivo y emocional es tan fuerte y está tan presente, reordena la exposición pidiendo un importante compromiso y una toma de conciencia apropiada.

El cuerpo que participó en la producción de subjetividad, en cada uno de los seres que somos, distintos y únicos, protagoniza con su propia historia, la constitución de los otros. Los niños y los jóvenes ven en ese adulto parado frente al grupo, o pasando entre los bancos, o acomodándose en una silla pequeña, o apareciendo en una pantalla de compu o

celu, un ser en el que observan sus manos, sus ropas, su pelo, su expresión, sus movimientos y lo que dice, lo que no dice y cómo lo dice. El cuerpo en concordancia con una mente, es más que eso, es intención y requiere del alumno lo mismo. Cuando se encuentran estos dos pedidos y se miran en los ojos las intenciones iguales o distintas, es que podemos hablar de comunicación básica para emprender un camino de saberes.

Dice Carina Kaplan (2020) “la escuela tiene un horizonte de igualación. Un afán de salir adelante, de lograr que los chicos estudien. Y los docentes nos hacemos carne de esta función”. A esto nos referimos con la palabra cuerpo, el lugar donde confluyen las emociones, las intenciones, los pensamientos y el saber como meta ineludible.

Flavia Terigi aclara en una Conferencia en el año 2019, la importancia de las investigaciones y análisis educativos como un tratamiento especializado por profesionales que se prepararon en estas problemáticas. Señala con dedicación cómo ciertos autores, textos o artículos hablan de la transformación de los enunciados de las Neurociencias, para ser aplicados a políticas de educación pública. Analiza en qué forma precaria relaciona el sistema nervioso y el cerebro en particular con las conductas y los aprendizajes, reduciendo a partir de trabajos de campo con roedores, en situaciones de laboratorio, para extender las conclusiones en niños y jóvenes en la educación escolar. Fundamenta con acertados argumentos cómo confunden el ambiente natural de esas investigaciones con ratas, con el ambiente social y cultural necesario de los seres humanos.

Si bien es interesante todo lo que vuelca Terigi en su exposición, nos interesa detenernos en estos dos conceptos:

- Necesidad de que las investigaciones educativas sean dadas por personas especializadas en la materia y no en otras. Comenta la autora ya haber pasado por interpretaciones sociológicas, psicológicas, médicas o biológicas, a lo largo de estas últimas décadas, dado el desarrollo de dichas ciencias. Y hoy es el caso de comentarios desde las Neurociencias, así como con respecto a las funciones del cerebro.
- La convicción de dirigirnos a la complejidad de los procesos educativos en la escuela y su tratamiento, incluyendo todas las variables que intervienen.

Con respecto al primer punto coincidimos en destacar la importancia de las investigaciones educativas desarrolladas por profesionales experimentados y especializados en la materia. No hay duda que le dará a los resultados un carácter más certero y confiable.

Con respecto al punto dos también manifestamos concordancia con Terigi, conceptualización que venimos sosteniendo a lo largo de la presente investigación, pues consideramos que la educación es un proceso complejo, que incluye variables que juegan dinámicamente en cada situación. El papel del cuerpo, del compromiso y la intención en el aprendizaje, tanto de alumnos como de docentes y de la comunidad educativa en general, ya muestran los factores que intervienen y que varían en su desarrollo. La práctica y la reflexión en la tarea docente están totalmente incorporadas. Por eso la toma de conciencia

de que la escuela es el lugar de encuentro de la comunidad, con objetivos específicos y actualizables, es necesaria y dinámica.

#### 4.5 PROPUESTAS APLICADAS A CATEGORÍA SENTIDO Y DEMOCRACIA

¿Qué propuesta surge a esta altura de la investigación?

Consideramos y coincidimos con Tenti Fanfani (1999), quien viene planteando desde comienzo de siglo lo siguiente para la escuela pública:

... debe ser un espacio de construcción de la ciudadanía democrática... Éste es un ámbito privilegiado para aprender el difícil arte de la convivencia en la diversidad. Pero esto no se aprende en los textos ni en las lecciones de los maestros, sino en las vivencias y en la práctica. Esto quiere decir que la mejor lección de democracia debe provenir de la propia experiencia cotidiana en las instituciones escolares.

Estamos totalmente de acuerdo con este planteo, pero aquí abrimos como un rizoma las distintas situaciones que se presentan en este punto central. A modo de ordenamiento y evocando algunos de sus pensamientos, señalaremos:

- que el Proyecto Institucional está basado en los principios democráticos de derechos y deberes, respeto por la diversidad, diálogo y participación en las decisiones, especificando cuales, de acuerdo a los distintos roles de los miembros de la comunidad educativa.
- Que los adultos tengan experiencia en la conducción de estas prácticas.
- Que los participantes abracen y respeten estos principios democráticos, aun cuando provengan de otros. Me refiero a grupos con otros objetivos de reunión, como las instituciones religiosas, las socio-deportivas, las artísticas, por un lado. También otras asociaciones con códigos más informales, o invisibilizados que mueven intereses económicos y culturales. De la misma forma, comunidades secretas que funcionan con ese punto de partida, tipo logias, con actitudes, vestimentas, prácticas sociales, sexuales y económicas, que implican para muchas personas una salida laboral, una manera de subsistir y lograr un dinero que les permita mostrarse incluidos, aunque sea en parte, en la sociedad de consumo.

La convicción que presenta Tenti Fanfani para la producción del ciudadano democrático, se justifica en que este sistema sociopolítico tiene en cuenta la diversidad de orígenes, formas de pensar y de vivir de los seres humanos. Acompañamos este principio y por lo tanto consideramos necesario formar un ciudadano que respete las minorías y los derechos de cada uno.

Con intención de profundizar esta interdependencia, recurrimos en nuestra investigación al concepto de ética estatal, que sostienen Abad, S. y Cantarelli, M. (2010). Se trata de un

conjunto de recursos para pensarse en un espacio determinado, como el Estado por ejemplo, desde donde actuar y elaborar un proyecto. Los autores plantean que se hace necesario una nueva forma subjetiva estatal, partiendo de la hipótesis de la responsabilidad como opuesta a la posición demandante. De esta manera el sujeto no se reconoce ligado a un deber u obligación. Por lo tanto no aporta, no construye, no sostiene y no se responsabiliza, concluyendo en una fuga. Aquí los autores expresan y nosotros lo aseveramos también que ese escape puede ser al pasado, a valores que consideran corrompidos, a su interior individual, no social, o fuga de recursos. Esta es una tendencia subjetiva que concluye en una baja autoestima. Opuesta a esta postura los autores describen la noción de política de la responsabilidad, en la que se hallan en juego la constitución de una forma subjetiva y de cuidado del espacio. Es una producción activa, opuesta a la demanda. Se caracteriza por la historización, la construcción, la articulación y la imaginación. A partir de aquí se cuenta con sus compañeros, con las normas, con la tarea y con el proyecto. Es lo contrario a esperar que llegue la verdad y pueda crear dispositivos para la articulación social y ciudadana.

Nosotros apoyamos esta forma de construcción del Estado, para una formación democrática, que pueda dar lugar a todos y todas los/las ciudadanos/as. Por eso la educación escolar gratuita y obligatoria, se condice con estos principios enunciados y son necesarios para la construcción de lugar destacado en una acción organizada. Por lo tanto, es importante trabajar para formar un pensamiento estatal actualizado.

Estos autores nos hablan de una subjetividad estatal y nosotros desarrollamos una subjetividad docente, que tiene muchos puntos en común con lo planteado. Se conectan con las cuatro categorías que hemos definido oportunamente y coincidimos en el sentido de las operaciones que proponen.

#### 4.6 PROPUESTAS APLICADAS A CATEGORÍA REFLEXIÓN

Nosotros sostenemos para nuestra investigación, los principios del sistema democrático, ya habiendo fundamentado convenientemente esta posición. No obstante, no sirve para imponer o dar por hecho que sea la más conveniente. Por lo que implica el mismo sistema, se deberá consensuar, dialogar, buscar los modos particulares de que esta práctica sea incorporada a todos los integrantes de este proyecto educativo. Y deberá estar dispuesta a los distintos vaivenes que se producirán y que tensionan el desarrollo de la convivencia. Es importante como práctica saber detenerse en algunos momentos críticos o claves de las situaciones, para pensar en conjunto, reflexionar, revisar los códigos, recrearlos, señalar las responsabilidades de cada uno y dialogar, dando lugar a todas las voces.

Así como señalamos las propuestas para la categoría experiencia, referidas a valorar las vivencias, las opiniones y los intereses de los jóvenes, junto a los saberes curriculares, la

reflexión abre un espacio destacado en esta práctica. El diálogo, la inducción como modo de vinculación en los grupos de aprendizaje así como la búsqueda del consenso y el análisis del proceso educativo para llegar al conocimiento y a la transformación de la realidad, son caminos que acrecientan la reflexión. Es importante ejercer la práctica de pensar en conjunto, revisar los códigos que se utilizan, recrearlos, repasar las responsabilidades de todos y cada uno, dialogar dando lugar a todas las voces.

Tenti Fanfani dice:

Hoy la cotidianidad se filtra en la escuela con los maestros y con los alumnos: el desempleo, la delincuencia, la inseguridad, la exclusión, el lenguaje, los modos de comportamiento, las nuevas configuraciones familiares, etc., de la sociedad penetran en la escuela, la cual ya no puede oponer ninguna barrera a las cosas del mundo que la rodean... La buena pedagogía actual aconseja reconocer y partir del conocimiento de los niños y adolescentes, el cual, en gran medida es una mezcla de biografía personal y exposición a los medios y otras formas masivas de consumo simbólico.

No tenemos dudas que la escuela sigue presente y tiene una enorme función, no como reproductora de la segmentación social y la exclusión, sino que ante el déficit de lenguaje, la violencia verbal y física, la falta de un trabajo formal que organice la vida familiar, el abandono de la niñez, las tentaciones de la calle o del barrio, la exigencia a los niños para tener responsabilidades de adultos, pueda desarrollar saberes positivos como expresar ideas propias, aprender a escuchar, actuar en grupo, respetar reglas democráticas. A estas descripciones que hace Tenti Fanfani con una mirada real de las características de las formas de vida y los valores, la escuela como ente estatal, es único y contenedor. Su función se especifica si entendemos que existen principios comunes, que debemos cuidar.

En el trabajo de Abad y Cantarelli (2010) se desarrolla este punto de vista con el que acordamos, en donde se erige como principio el cuidado del bien común, pero a la vez como un espacio de conflicto y construcción. La subjetividad estatal propuesta por los autores y analizada por nosotros, se refiere al cuidado de lo común como tarea política del Estado, que acompaña y sostiene la construcción de lo común. Es un espacio de encuentro, de mediación, entre lo general y particular. No se trata de una administración prolija del Estado, sino una decisión de cuidar lo común, que generará ejemplos de compañerismo, de proyectos, de satisfacción de necesidades y creación de derechos.

La escuela con las distintas modalidades, estatales o privadas, en sus distintos ámbitos y albergando a diferentes comunidades, ¿podrá encontrar la enorme función, no como reproductora de segmentación social y posterior exclusión, sino actualizando y enriqueciendo el lenguaje? De esta forma los jóvenes podrán expresar sus ideas, aprenderán a escuchar, actuarán en grupo y respetarán los principios democráticos. La reflexión abre de esta forma, espacios de encuentro, de mediación, de argumentación y elección de conclusiones, para contribuir a la formación del cuidado en nuestro territorio y con la

presencia y la representatividad de nosotros todos. Esta es la vía que proponemos para generar compañerismo, idear proyectos, observar necesidades y crear derechos.

#### 4.7 EVALUACIÓN, SUBJETIVIDAD, CONCIENCIA

No es ajeno a todo docente que después de pensar, preparar, poner en marcha tareas, experiencias y desarrollo de conocimientos, después de haber asimilado estas nuevas formas y técnicas de trabajo, sumados la incorporación de la tecnología, las clases virtuales alternadas con presenciales, se plantea la evaluación. ¿Cómo evaluó y qué evaluó? Terigi (2019) tranquiliza a los docentes con la siguiente frase, en el texto ya citado: “nadie aprende todo, al 100%”. Y por lo tanto propone una evaluación en proceso.

Ese es un concepto que se viene conversando y experimentando desde la década del 70. En los años 90, en materia educativa secundaria, se pasó a trabajar con una evaluación de objetivos, integrados y procesuales, que determinaba tres posibilidades: alcanzó, no alcanzó los objetivos y recuperación de objetivos. Se dejó en pocos meses de evaluar numéricamente como era tradicional, sin ninguna preparación previa y sin haber analizado los cambios en los principios ideológicos y de política educativa. Los docentes se encontraron con estas denominaciones, tratando de evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos. En realidad, parecería que esa situación fue solo ideada para que fracasara y con ese desmembramiento, producir más deserción, descenso de nivel educativo y un resentimiento en que la escuela no sirve, no prepara para el futuro, para el trabajo, para seguir estudiando y por lo tanto, un grupo significativo de adolescentes quedaron sin escolaridad, lo que afectó su identidad. Nos referimos a esta constitución subjetiva de ser un estudiante, un joven que se prepara para ubicarse en la sociedad, un joven que quiere cambiar su realidad y aportar en la transformación social.

Podemos retomar esta noción de la evaluación en proceso, re-significarla y señalar que la misma estará presente en cada momento del aprendizaje para los maestros y los alumnos, conscientes y dispuestos a cambiar. Se sugiere:

- 1) Repasar los pasos como se llegó a la parte resolutive, repetir varias veces el mismo camino, aplicar este mecanismo a situaciones más complejas, o que incluyan otros aprendizajes anteriores.
- 2) Entrega de trabajos prácticos, considerando la formalidad de la presentación y el cumplimiento de plazos.
- 3) Propuestas creativas en donde los alumnos inventen, imaginen, busquen material, prueben respuestas, propongan conocimientos de su interés.
- 4) Evaluación parcializada, corta, similar a lo ejercitado, oral, escrita, individual y grupal.
- 5) Materiales filmados, periodísticos, históricos y ficcionados.
- 6) Crear videos, fotos, gráficos, mapas, etc.

La evaluación en proceso incluye la toma de conciencia por parte de los alumnos que recorren un camino de aprendizaje, intentando la comprensión y la incorporación de los conocimientos propios dando un sentido de significación. Somos seres espirituales, reflexivos, sociales y comunicativos y esto debe sentirse como prioritario en cada día escolar.

Como dice Flavia Terigi (2019) la escuela es un lugar de encuentro. Nosotros coincidimos con esta apreciación de la autora, ya que conocemos la alegría del encuentro con los pares. Día a día los niños y jóvenes esperan ese momento y los docentes también, en la medida en que esa escuela presenta claridad en la distribución de roles, que tenga desarrollos comunicacionales, códigos y prácticas componedoras, plurales y heterogéneas.

#### 4.8 RESILIENCIA Y SUBJETIVIDAD

No podemos dejar de mencionar la experiencia particular y única que nos toca vivir entre estos años 2020 y 2021, que a causa de la pandemia mundial, se ve afectada el normal desenvolvimiento de la actividad escolar. Solo haremos una pequeña referencia a este tema, ya que abriría otra línea de investigación y nos alejaría de nuestros objetivos. Pero sin duda esa situación colaboró a descubrir nuevas prácticas y específicas técnicas, formas de enseñanza y ejercitaciones que han debido recrear o inventar los docentes y equipos educativos, a la vez que se debió pensar en la elaboración de los miedos, las pérdidas y las enfermedades que todas las familias han soportado.

Aquí también coincidimos con Terigi (2007) en que se deberá incluir en las prácticas curriculares, los distintos relatos de los alumnos, con sus experiencias, las resoluciones familiares de acuerdo a sus posibilidades y recursos, para poder elaborarlos, ponerle palabras, expresiones de distintas áreas del conocimiento, escribirlas, ficcionarlas para mitigar el dolor y conservar la esperanza en la vida y en los proyectos. Surge entonces la posibilidad de abrir el diálogo y la expresión, escuchar y contener estos relatos para crear un ambiente de confianza y calidez, clima pedagógico necesario para el desarrollo del conocimiento. El aprender es un proceso a veces complejo, que presenta códigos y modos de comportamiento nuevos, lo que para algunos jóvenes les resulta dificultoso. En la medida en que se sientan comprendidos y acompañados en su desconocimiento o inhabilidad, podrán superar y lograr abrirse a nuevos saberes. Se trata de constituir subjetividad y aquí vamos desarrollando principios y modos. No nos referimos a construir como “otro ladrillo en la pared”, aludiendo a una famosa película de los años 70, donde los ladrillos representan a los estudiantes que son todos iguales, se pegan entre sí y se transforman en una pared sólida. Se trata de producciones de sujetos únicos en situación, con sus experiencias y conocimientos, sus sensaciones y principios, sus sentimientos y deseos, con un entorno y una cultura que los atraviesa y proyecta.

Como consecuencia del punto que se refiere a la toma de conciencia en que el aprendizaje es un proceso interno que implica fortalecerse, conocerse, equivocarse y volver a intentar, nos apoyaremos en el concepto de resiliencia. En particular nos referiremos al trabajo de Melillo (2008) sobre el tema. El autor parte de la definición de resiliencia como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas. Nos comenta y nosotros incorporamos estos pensamientos a nuestro trabajo que, a través de las investigaciones de epistemología social, se observó que no todas las personas sometidas a situaciones de riesgo, sufren padecimientos o enfermedades insuperables, sino que algunos pueden salir de esas situaciones aún más fortalecidos. Se determinaron factores de riesgo que causan estas penurias. Son algunas de ellas: la pobreza, sobrecargas físicas, exposición a peligros, experiencias de estrés, familias disfuncionales por peleas, divorcios, ausencias de algún progenitor, alcoholismo, enfermedades mentales, adicciones. ¿Por qué no se enferman los que no se enferman? Fue la pregunta. Descartadas las cuestiones genéticas, los investigadores encontraron que cuando estas personas contaban con alguien que reconociera sus esfuerzos y sus habilidades, levantaban su autoestima y esto se traducía en entusiasmo y bienestar.

Dentro de la misma línea de investigación, es interesante la mirada que nos propone Galende (2008, 23) cuando analizando el concepto de resiliencia propone explorar y conocer aquellos sujetos que tuvieron éxito frente a la adversidad y no solo centrarnos en ver como víctimas, a los individuos sufrientes. Es poder observarlos como sujetos activos de su experiencia. El autor nos explica que la resiliencia evoca en primer término, la idea de complejidad de los procesos reales en que se desenvuelve la vida, y en segundo lugar alude a la integración de la experiencia en sus mecanismos biológicos del cuerpo, la vida psíquica y la vida social. El autor sostiene y nosotros coincidimos en su visión, en que la adversidad con sus situaciones críticas, es productora de esa integración como condición para una subjetividad resiliente, es decir productora de nuevos significados y valores que surgen en la vida. Ese aprender integra el cuerpo, la mente y la acción sociocomunitaria.

Má aún el autor nos conduce a definir la teoría de la resiliencia como una disciplina que responde a una regla moral y por lo tanto es parte de las ciencias de la salud, o sea que integra sus conocimientos a una imposición ética de los valores que debe discernir entre la vida, la salud, el sufrimiento y la muerte. Nosotros acordamos con esta postura y consideramos que además nos lleva a indagar la verdad del sujeto con mayor profundidad. Claramente expresa Galende, con quien continuamos acordando, que la relación entre subjetividad y resiliencia se da teniendo en cuenta, las dos categorías definidas: complejidad e integración. Así el crecimiento saludable del cuerpo, la seguridad emocional, la madurez afectiva junto a la inteligencia más plena, se conjugan hacia una inclusión amplia y activa de la cultura y la sociedad, para llegar a un bienestar individual y comunitario. Tomamos estos conceptos para nuestra investigación, ya que la propuesta que continúa, coincide con nuestra apreciación de constitución de subjetividad. Aporta a nuestro trabajo la metodología

de la resiliencia que nos propone Grotberg (2005) cuando se refiere a las fuentes, para hacer frente a las adversidades, superarlas y salir fortalecidos o transformados. Ellas son:

“yo tengo” en mi entorno social

“yo soy” y “yo estoy” cuando hablan de las fortalezas intrapsíquicas

“yo puedo” concierne a las habilidades en relaciones con los otros.

Las mismas pueden ser útiles para trabajar con técnicas grupales, de participación y dinámica verbal y corporal, dentro de los objetivos del proyecto institucional de la escuela. Así se puede partir de consignas como las siguientes para estas cuatro palabras generadoras:

Tengo personas alrededor en quienes confío y que me quieren incondicionalmente. Personas que me ponen límites para que aprenda a evitar los peligros, o que con su conducta muestra maneras correctas de proceder. Personas que quieren aprender por sí solas. Personas que ayudan ante enfermedades o peligros, o para aprender.

Soy: cuando los otros sienten aprecio y cariño. Hacer algo bueno para los demás y demostrar mi afecto. Respeto por mí y por el prójimo.

Estoy dispuesto a responsabilizarme de mis actos. Confiar en que todo saldrá bien.

Puedo hablar de cosas que me asustan o me inquietan. Resolver mis problemas. Controlarme cuando tengo ganas de hacer algo peligroso o que no está bien. Buscar el momento apropiado para hablar o actuar con alguien. Encontrar a alguien que me ayude.

La autora mencionada busca los factores que resultan protectores para los seres humanos, tratando de estimularlos. Señala los siguientes:

-Autoestima consistente: cuidado afectivo que puede dar respuestas sensibles.

-Introspección: preguntarse a sí mismo y dar una respuesta honesta.

-Independencia: poder fijar límites entre uno y el medio con problemas, o sea, distancia emocional y física, sin caer en aislamiento.

-Capacidad de relacionarse: establecer lazos e intimidad con otros.

-Iniciativa: exigirse y ponerse a prueba en tareas.

-Humor: buscar lo cómico en la tragedia, para evitar sentimientos negativos y soportarlas.

-Creatividad: crear orden, armonía y finalidad ante el caos, a partir de la reflexión.

-Moralidad: comprometerse con valores de bienestar para todos.

-Capacidad de pensamiento crítico: es muy importante ya que es la combinación de todos los otros ante una sociedad que enfrenta.

Vemos considerable aclarar que este concepto de resiliencia y el concepto de “oxímoron”, no es aceptado por algunos psicoanalistas. El planteo de Bowlby (Marrone, 2001) y Cyrulnik (2001) sostiene que el sujeto producirá una reacción resiliente que le permitirá superar la adversidad. Este concepto de oxímoron describe la escisión del sujeto herido por el trauma, para luego comprender el proceso de constitución de la resiliencia, que representaría un mecanismo de desprendimiento psíquico. A diferencia de los mecanismos de defensa, estos apuntan a la realización de las posibilidades del sujeto. La parte sana del sujeto, quizás más secreta, reúne la energía para buscar la felicidad y el sentido de la vida. La escisión continúa, no se sutura, por lo que ya nada es lo mismo. Los recursos yoicos y el soporte de otros seres humanos son indispensables para continuar. Melillo (2008) señala que podríamos decir que el concepto de oxímoron es del mismo orden que el concepto de Freud de la escisión del yo en el proceso defensivo. Por lo menos en la segunda o tercera tópica, cuando el yo debe “pilotear” las relaciones con los deseos consciente o inconsciente, la conciencia moral, los ideales del yo y el mundo externo, beneficiará estimular los pilares de la resiliencia ligados a las capacidades del yo. Es a la vez resultado y causa del proceso de la cura psicoanalítica y del desarrollo de las capacidades resilientes. El trauma puede ser el punto de partida de una estructuración neurótica o psicótica, pero también un punto de llegada en cuanto a generar una fuerte y útil estructura defensiva.

La resiliencia se teje entre la interioridad de la persona y el entorno, por eso consideramos viable acoger estos principios y prácticas que propone Melillo, ya que aporta en la constitución de subjetividad de la población vulnerable a la que está orientada esta investigación. El autor manifiesta más adelante en su trabajo que la promoción de la resiliencia en el marco de una comunidad produce salud mental. Por ello propone que en referencia a las relaciones familiares, se produzcan actitudes demostrativas de apoyos emocionales, conversaciones en las que se compartan lógicas y donde se construyan significados compartidos acerca de la vida. En síntesis cohesión ésta, que no descarta la flexibilidad, comunicación franca, reafirmación de un sistema de creencias comunes y resolución de problemas.

En referencia a ello incorporamos los elementos imprescindibles de una política educativa de calidad que explicita Melillo (1996). Señala cuatro aspectos a destacar: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con los demás y aprender a ser. Sobre todo los dos últimos se orientan a constituir integración social y desarrollo de la ciudadanía. Señala los siguientes factores formadores de resiliencia:

-brindar afecto y apoyo proporcionando respaldo y aliento incondicionales, como base y sostén del éxito académico.

-establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas para que actúen como motivadores eficaces.

-brindar oportunidades de participación significativa en la resolución de problemas, fijación de metas, planificación, toma de decisiones.

-enriquecer los vínculos pro-sociales con un sentido de comunidad educativa.

-brindar capacitación al personal sobre estrategias y políticas de aula que trascienden la idea de disciplina como fin en sí mismo.

-enseñar habilidades para la vida: cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicativas, habilidad para resolver problemas y tomar decisiones.

Aseveramos que el desarrollo de este concepto nos permite ubicar al proceso de aprendizaje en el marco de la actividad conjunta y cooperativa entre estudiantes y docentes, dentro de un marco de comunidad educativa, el cual sostenemos plenamente y es hacia donde dirigimos este estudio.

En la búsqueda de material para el trabajo de investigación, encontramos varias propuestas que tienen un hilo en común. Nos referimos a la propuesta de Oliva (2014) con la cual nos sentimos muy identificados en este camino que emprendimos, ya que la denominaron “la pedagogía del viaje”. Ya pensar en un viaje abrió horizontes y esperanzas. Plantea la autora que otros docentes a partir de esta mirada, lo plantearon para sus estudiantes de Profesorado: Les propusieron hacer un “diario de viaje” cuando van a observar clases y encaran su práctica ya finalizando sus carreras. Así relatan integrando sensaciones, dudas, preguntas, recursos, planificaciones, técnicas de aprendizaje, sentimientos, consultas a compañeros y a profesores en una bitácora con un objetivo de enseñanza-aprendizaje. O sea el viaje llega en un punto a un final de aprendizaje integrador e interdisciplinario. La creadora de esta experiencia con un grupo dirigido por ella misma, explica cómo generó esta tarea. Su convicción de que el docente es un actor social y su función es cuidar la cultura y el conocimiento de su comunidad, la orientaron. Luego compartió esta idea con otros docentes y con sus alumnos y alumnas del Profesorado, con quienes entusiasmados, buscaron la forma y los recursos para llevarlo a cabo. La conductora sabía que debía romper las barreras interdisciplinarias para ayudar a constituir un docente integrador. Ella pone el acento en que se trata de una pedagogía que integra más que incluye. La diferencia está en que cada uno de los protagonistas de la comunidad educativa, aporta sus vivencias y conocimientos. Se propusieron trasladarse al Norte de nuestro país no con la idea de llevar zapatillas y las cosas que les faltan a los niños y jóvenes, o para enseñarles lo que la comitiva sabe, sino para ir a intercambiar saberes, a contactar al otro, integrarse a su comunidad y conocer la diversidad de miradas que existan. Se trata de ahondar en nuestros saberes culturales más remotos y poder repensar los pedagogos latinoamericanos.

Entonces estas técnicas nos resultaron interesantes, abiertas, dinámicas y aplicables a muchas situaciones de aprendizaje, en distintos niveles de enseñanza. Es una pedagogía comunicativa centrada en la experiencia para la formación subjetiva y respeta el trabajo en la diversidad, incorporando otras miradas. Desde allí es que puede pensarse en constituir subjetividad, desde las raíces propias y las que acompañan o acompañaron en el devenir de cada uno de los seres humanos. Esto no significa repetir, o conservar cada una de las costumbres o principios, sino conocer nuestro origen y elegir nuestro propio camino, nuestro propio viaje.

Y de aquí nuestro viaje siguió y nos centramos en Simón Rodríguez, pedagogo y político venezolano de fines del 1700. Trabajó y luchó por la libertad en todos los aspectos de la vida. Vislumbró la posibilidad de producir sujetos en América-latina, con su propia historia y vivencias. Sus principios sostienen la liberación de la opresión española, el amor a la justicia y la preparación de los sectores populares como seres humanos fuertes, libres y soberanos. Fue pionero en la formación de casas de estudio públicas. Nos llamó la atención los dos principios de Simón Rodríguez, a los que adherimos: el primero es la relación entre política y educación y cómo la educación pública viene de la mano de una decisión política de enseñar a todos los seres humanos a leer y escribir. El otro principio es el diálogo como método de conocimiento e integración en la diversidad. Adriana Puiggrós explica en su libro (2005) "De Simón Rodríguez a Paulo Freire" los cuatro principios latinoamericanos para la educación popular:

- derecho a la educación
- respeto por las leyes
- pedagogía democrática
- cuidado del medio ambiente.

La autora plantea la diferencia de objetivos que quieren presentar las distintas políticas y políticas educativas desarrolladas para América-Latina. Una, vista desde la postura neoliberal y mercantilista, se inclina por un pensamiento único, hegemónico, cuya ideología basada en la autonomía de los medios de producción, incluye una educación y formación de sujetos integrados a un mercado competitivo. La otra, apoyada en experiencias de Estado democráticos, bregan por la formación de que todos los sujetos participen de una educación común y específica de sus costumbres, antecedentes e idiosincrasia latinoamericana.

A la pregunta formulada en el comienzo de este apartado, consideramos que vamos dando respuestas justificadas. En estas últimas páginas la disertación sobre los pedagogos latinoamericanos, va abriendo un panorama más definido en la propuesta, porque tienen una historia común, épocas de luchas, independencias, formas de vida de los pueblos

originarios, hombres y mujeres que dieron sus vidas por lograr y sostener la libertad territorial, cultural y económica, períodos de similares políticas interiores y exteriores, modos de explotar las riquezas de sus tierras y la incorporación de una educación común básica para todos y todas. Es importante detenerse y observar los países que nos rodean, para encontrar puntos comunes de desarrollo y bienestar. También una mirada general del mundo y la distribución de la riqueza económica, la tecnología, el medio ambiente, todo lo necesario para proyectarse a un futuro sano, creador y humanitario.

## 5. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados inicialmente, hemos trabajado la problemática de la subjetividad y su constitución en educación, en particular para las escuelas públicas de nivel medio. Consideramos importante ubicar el desarrollo de esta investigación en el momento coyuntural en que se vislumbran dos perspectivas diferentes que abarcan factores económicos, políticos, sociales y culturales. Nos referimos a una, orientada a la producción de subjetividad, poniendo el acento en los méritos individuales que llevaron al país a insertarse en el mercado internacional solo como proveedor de materias primas. Otra perspectiva es la que valora la historia y las vivencias de nuestro pueblo, para formar una subjetividad nacional, respetuosa de la diversidad, el diálogo y creación de cultura. Analizamos críticamente el impacto de estas conceptualizaciones en la educación y en la formación de subjetividad, la existencia de la tensión entre ambas ideologías y el advenimiento de la crisis, que se generó finalizando los años 90, cuando las dificultades de la política económica produjeron situaciones sociales de pobreza, violencia e incertidumbre, repercutiendo en los proyectos educativos, sobre todo en el nivel de escuelas secundarias.

A continuación, desarrollamos en los distintos capítulos, uno a uno, los aspectos de este planteo, a la vez que fuimos presentando conclusiones parciales. Después de todo este recorrido, en este apartado de cierre, destacaremos las cuestiones fundamentales que abarcan nuestras hipótesis de trabajo.

El objetivo inicial es el análisis de la subjetividad desde los aportes teóricos de este concepto hasta su vinculación con las políticas pedagógicas y educativas en el contexto del período señalado. En primer lugar destacamos la concepción deleuziana que concibe la subjetividad como una identidad corporal y afectiva, con una acentuada fuerza positiva de la vida, entendiendo que esta establece conexiones materiales y semióticas entre sujetos que se proyectan hacia un devenir múltiple y transformador. Se articula este pensamiento con una conceptualización rizomática para el abordaje de objetos de estudio, que destaca el análisis del deseo, la relación entre los cuerpos, la incidencia de la cultura y la naturaleza, más allá del razonamiento lógico.

Una mirada interesante y esclarecedora que abrazamos en nuestra investigación es el mantenimiento de la tensión entre la esencia caótica y la delimitación de formas definidas para llegar a la verdad, una verdad que no es única, no es eterna, inmutable ni portadora de saber y orden, ya que consideramos que no hay una sola verdad, sino distintas perspectivas desde donde se analice y conciba la realidad. Así, proyectando hacia la acción educativa, que es nuestra meta hacia la que se orienta el trabajo, la posibilidad de desaprender, elegir y crear permitirá la formación de nuevas subjetividades.

Sentimos la imperiosa necesidad de desarrollar, entonces, distintas ideas de proyectos para la educación, sus fundamentaciones, así como las políticas educativas, los enunciados legales, sus reglamentaciones, sus intervenciones en las situaciones diarias, sociales y especialmente escolares que representaron los factores de la crisis atravesada a fines de los años 90. Consideramos en este punto de la investigación que con claridad surge la propuesta de crear y sostener la idea de una subjetividad docente, que podamos ir definiendo, que se constituya cada día y en cada lugar de nuestro territorio argentino, que se nutra de las vivencias de los protagonistas y se articule en las distintas formas de pensar..

Podemos destacar como ítems irrenunciables:

-la educación como bien público para el sistema democrático como forma político-económica y social, gratuita y obligatoria;

-la formación de una subjetividad docente para todo profesional de la educación con estabilidad laboral, formación en servicio, abierta a propuestas de investigación, que muestre pasión por conocer, convicción en el acto de enseñar-aprender, humildad y confianza frente al conocimiento, conciencia para leer el mundo, interpretarlo y modificarlo con pensamiento crítico y creativo;

-contar con edificios escolares bajo la responsabilidad del Estado Nacional, Provincial y regional, con revisión continua de mantenimiento y actualización para cumplir con todas las necesidades que la comunidad educativa, que pasa gran parte de horas de su vida allí, requiera;

-producción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, vinculada a la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo y el compromiso con la igualdad;

-constitución de subjetividad docente que abra el espacio para formar jóvenes creativos y libres, preparados e instrumentados para proyectar su subjetividad, su futuro social, económico y político;

-autonomía textual del Currículum escolar, para permitir proyectos institucionales, regionales e interdisciplinarios, con tecnología actualizada, y

-reformas educativas graduales respetando el tiempo de los docentes y la comunidad educativa, con propuestas planteadas como hipótesis de trabajo y no como objetivos políticos.

Enmarcada la idea de la subjetividad docente nos abocamos a cerrar este análisis, determinando cuatro categorías de estudio, que conforman una síntesis para organizar y orientar la práctica pedagógica. Son ellas:

Experiencia

Sentido e intencionalidad

Cuerpo

Reflexión

Estas herramientas que hemos creado nos permitieron indagar las nociones básicas de nuestro objeto de estudio, desde ideologías actualizadas y favorables a permitir procesos de cambio. Consideramos que es época de abrir y flexibilizar los bordes de las formas de pensamiento filosófico más tradicionales y estructurados, hacia zonas desconocidas y creativas, que con espíritu crítico nos permitan superar la crisis nacional y mundial que nos toca vivir en esta última década.

A partir de las categorías señaladas y habiendo profundizado cada una de ellas, la categoría cuerpo tomó un lugar preponderante, notamos que se hacía presente en cada análisis teórico y en distintas experiencias relatadas por los protagonistas en los medios escolares. Consideramos que era necesario prestar especial atención, ya que el cuerpo siempre estaba presente y transmitía vivencias que a veces eran difíciles de poner en palabras. Por lo tanto nuestra investigación se orientó y decidió proyectarse en sus recorridos, a través de las incursiones teóricas que han podido referirse al cuerpo y replantear una subjetividad diferente y transformada. Para ellos nos apoyamos en conceptos psicoanalíticos, así como lacanianos, lo que nos llevó a conectar con las nociones de placer, goce y dolor, para llegar a revisar la patologización de la sexualidad y homosexualidad. Tomamos el concepto de materialidad del cuerpo como identificación que precede al yo y lo establece. Desde allí consideramos que podemos sostener una postura flexible en el rol docente, dando un espacio de escucha de saberes y experiencias previas de los alumnos, proyectando así el aprendizaje creador.

Somos conscientes de la complejidad que implica el tratamiento del cuerpo para constituir una nueva subjetividad docente. Uno de los factores fundamentales que percibimos es el planteo de distintas formas de pensar la sexualidad y la tensión que se genera en el ámbito educativo cotidiano a partir de la irrupción de estas formas. A la vez, es importante señalar que la visión de género que se propone es nueva y busca su espacio de manifestación, lo que produce un cambio en el tratamiento del tema. Proponemos brindar posibilidades reales a sectores postergados y excluidos, dando lugar a investigaciones referidas a la condición femenina, relaciones de género y sexualidad, así como la ocupación de cargos jerárquicos a mujeres que acrediten su incumbencia y, de esta manera, permitir la producción de subjetividad a todos y todas los estudiantes. Por ello, estamos a favor de romper con la estructura de la pedagogía normalista, cuestionar la administración neoliberal de saberes y desconstruir archivos, memoria, cuerpos y lenguajes. Necesitamos para esto, sujetos comprometidos en la acción pedagógica.

Antes de llegar a las palabras finales de este trabajo y de estas conclusiones, queremos compartir la inquietud que nos motoriza y que sigue planteando preguntas y bifurcaciones en los caminos a recorrer. Tal es la pregunta por las transformaciones en los escenarios educativos: ¿cómo comprenderlos y dónde situarlos? Nosotros consideramos que en la formación docente, o sea en la constitución de la subjetividad docente, se da el lugar donde acontece esta transformación y se recrea esta identidad.

En este espacio nos parece importante incorporar el concepto de Cullen (2009), con quien acordamos, cuando analiza lo que denominó “extrañas éticas” de un educador, que ese es el sitio donde ubicar con más claridad los cambios que se pueden producir en educación. El referido autor señala tres escenarios fundamentales. El primero es la palabra, enseñando y aprendiendo a tomar la palabra, su silencio y su resistencia. Nosotros sostenemos que el docente es un investigador que va detrás de las huellas de quien aprende para guiar y acompañar en la búsqueda del camino propio.

Agrega Cullen que la palabra siempre inaugura el espacio de lo público, del diálogo, de la argumentación, de la búsqueda y del encuentro. Tomar la palabra para este autor, y nosotros lo incorporamos a nuestro trabajo, es buscar siempre reunir sentidos, sin pretender tener la última palabra y sin resignarnos a que se disperse.

Siguiendo a Cullen, el segundo escenario de la transformación es la acción. Nosotros lo sostenemos en varios puntos de la investigación y por lo tanto, coincidimos con el autor en referirse a la potencia de la acción. Así, consideramos que la formación docente es un proyecto político y ético, donde es posible establecer el carácter normativo de la identidad magisterial.

Haciendo referencia al tercer punto de la transformación, se trata para el mencionado autor, de actuar con conocimiento crítico de lo que acontece, prestando especial atención a las relaciones con el poder y el deseo.

Nosotros hemos también destacado estas nociones en la formación de subjetividad docente, llevándonos permanentemente a la reflexión sobre la responsabilidad y la justicia, con la intención de aportar a un tiempo de bienestar.

Por último, queremos incluir en estas conclusiones, las líneas de trabajo que consideramos, recorren esta investigación. Necesitamos plasmarlas en la práctica porque se trata de filosofía de la educación, pero no como punto de llegada, sino como una parada, un alto en el camino donde se retroalimentan, se enriquezcan y vuelvan al inicio, casi como una cinta de Moebius, sin fin y sin comienzo.

Volvemos a destacar el papel del Estado democrático con agentes activos que mantengan la orientación de su compromiso, caracterizado por las normas, la tarea y el proyecto común. El trabajo es con la historia, el compromiso y la imaginación en la subjetividad. Solo comprendiendo la complejidad del tema que nos convoca es que pudimos desarrollar la

constitución de subjetividad y de subjetividad docente, tomando la resiliencia como una disciplina que nos conduce al crecimiento saludable, con seguridad emocional, madurez afectiva, junto a una inteligencia plena. Allí, en ese proyecto, podemos decir que se conjugan una inclusión amplia y activa de la cultura y la sociedad para llegar a un bienestar general.

Este bienestar común con el que soñamos para los jóvenes y niños creemos fervientemente que va de la mano de un sistema democrático con derecho a educación de calidad para todos, en un ambiente cuidado y respetado.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, S. y CANTARELLI, M.: *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos a-estatales*. 2010. HIDRA, Buenos Aires.
- AGAMBEN, G.: *Homo Sacer. El poder soberano y la vida desnuda*. 2017. Ed. A. Hidalgo.
- AGUERRONDO, I.: "La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación". Biblioteca digital del Portal. Número (116) III. 1993.
- BARRANCOS, D.: *Devenir feminista. Una trayectoria político intelectual*. 2019. CLACSO.
- BERNSTEIN, B.: "La estructura del discurso pedagógico". Madrid. Morata. 1994.
- BIRGIN, A.: "Panorama de la Educación Básica en la Argentina". FLACSO. Argentina. Serie Documentos e Informes de Investigación N° 154. Buenos Aires. 1994.
- BLEICHMAR, S.: *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo*. 2009. Topía Editorial. Buenos Aires.
- BRAIDOTTI, R.: *Sujetos nómades*. 2000. Paidós. Buenos Aires.
- BORTÓN, A. and NOVARO, G.: "Los Contenidos Básicos Comunes de Ciencias Sociales". Una mirada desde la Antropología. Propuesta Educativa. 1997.
- BOURDIEU, P.: "Los tres estados del Capital Cultural". Sociología y Cultura. México. Grijalbo-Conacult. 1990.
- BOWLBY, J., CYRULNIK, N.: *¿ Por qué la resiliencia?* 2001. GEDISA Editorial.
- BRASLAVSKY, C.: "Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana". Santa Fe de Bogotá & , Buenos Aires. Convenio Andrés Bello, Ed. Santillana. 1999.

- BUTLER, J.: *Cuerpos que importan*. 2019. Paidós. Buenos Aires
- CANNELLOTTO, Adrián: “Un horizonte de sentido” UNIPE Editorial Universitaria. 10 años de la LEN 2016. Edición Especial.
- CANNELLOTTO, Adrián: Entrevista de El Joaquín TV del 16/7/2019.
- CANNELLOTTO, Adrián: “La educación queda atrapada en la discusión sobre el modelo de país”. 2020. En [www.tiempoar.com/art](http://www.tiempoar.com/art). View 73734.
- CANNELLOTTO, Adrián: Entrevista de Editorial Perfil para FM 101.9 el 30/7/2021.
- CASTORIADIS, C.: *La Institución imaginaria de la Sociedad*. 2007. Ensayo Tusquets.Ed.
- CASTRO, E.: *Diccionario Foucault* 2011. Siglo XXI
- CEPAL UNESCO 1992 en Santiago de Chile.
- CONSUDEC: Revista 2002.
- CRAGNOLINI, M.: *Moradas nietzscheanas* 2009. UA de la C. de México.
- CTERA (2005). Educación, sociedad y cambio. En P. Gentili y D. Suarez (Compil.), *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*. (pp.121-156). CLACSO.
- de ALBA, A.: “Evaluación curricular. Conformación Conceptual del campo”. México. D.F. Centro de Estudios sobre la Universidad/UNAM.1991.
- DÍAZ, M. E.: *Entre la tecnociencia y el deseo*. 2007.Ed. Biblos. Filosofía.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C.: *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. 2002. Paidós. Buenos Aires.
- DUSSEL, Inés: “El curriculum de la escuela media argentina”. FLACSO Argentina. Serie de Documentos e Informes de Investigación N° 152. Buenos Aires. 1994
- DUSSEL, Inés: “Los cambios curriculares en los ámbitos nacional y provinciales en la Argentina. (1990-2000). Elementos para su análisis. Proyecto alcance y resultados de las Reformas Educativas en Argentina, Chile y Uruguay, Ministerio de Educación.2001.

- DUSSEL, Inés, PINEAU, Pablo, CARUSO, Marcelo: “La escuela como máquina de educar”. Ed. Paidós. 2001.
  - FELDFEBER, M.: “Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina”. 2000.
  - FELDMAN, d. y PALAMIDESSI, M. Viejos y nuevos planes. Propuesta Educativa. 1994.
  - FERNÁNDEZ, A., FINOCCHIO, S., FUMAGALLI, L.: “Cambios de la educación secundaria en Argentina”. En Braslavsky, C. La educación secundaria en América Latina. ¿cambio o inmutabilidad? Andrés Bello & Buenos Aires. 2001.
  - FILMUS, D.: “La Argentina que viene”. Análisis y propuestas para una sociedad en transición. Ed. Norma S.A. 1998
  - FLORES, V.: *Interruções. Ensayos de política activista*. 2013. Ed La Mondonga Dark. Neuquén Argentina.
  - FOUCAULT, M.: *El gobierno de sí y de los otros*. 1983. Fondo de Cultural Económica. Buenos Aires.
  - FOUCAULT, M.: *Lecciones sobre la voluntad de saber*. 1971. Fondo de Cult. Econ.
  - FOUCAULT, M.: *Nietzsche, genealogía de la historia*. 1971. Fondo de Cult. Econ.
  - FOUCAULT, M.: *Historia de la sexualidad*. Tomo II y III. *El uso de los placeres y La inquietud de sí*. 1984. Fondo de Cult. Econ.
- FOUCAULT, M.: *La verdad y las formas jurídicas*. 1986. Gedisa. México.
- FOUCAULT, M.: *Hermenéutica del sujeto* 2008 Fondo de Cult. Econ.
  - FOUCAULT, M.: “La gubernamentalidad” en AA.VV, *Espacios de Poder*. Madrid. La Piqueta. 1981.
  - FRADKIN, R.: “Enseñanza de la historia y reforma educativa. Algunas reflexiones críticas sobre los Contenidos Básicos Curriculares”. Anuario IEHS de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. 1998.
  - FREIRE, P.: “Cartas a quien pretende enseñar”. Siglo XXI 1993

- FREUD, S.: *Introducción al narcisismo*. 1914. En Amorrortu. Buenos Aires. *Obras Completas* Vol.14 1978.
- FREUD, S.: *El yo y el ello*. 1923. En Amorrortu. Buenos Aires. *Obras Completas*.1978.
- GELDEREN, Alfredo van: “La Ley Federal de Educación de la República Argentina”. Ed. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires. 1996.
- GROTBORG, E.: *Resiliencia*, 1998.
- GUATTARI – DELEUZE.: *Mil mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia. Rizoma*. 2002. Ed. Pretextos. Valencia. España.
- IPE UNESCO: “Los docentes y los desafíos de la profesionalización”. Vol. II. Diciembre 2000. Buenos Aires.
- KAPLAN, C.: *Los vínculos pedagógicos en la escuela que vendrá*. 2020. Conferencia en UNLP.
- KRISTEVA, J.:. *Desire in Language*. 1980. Nueva York. Columbia University.
- LACAN.: *Seminario XI. Los cuatro conceptos fundamentales de Freud*. 1964. Paidós. Buenos Aires.
- LACAN, J.: . *Estadío del Espejo*. 1949.
- LEY 24.195 de 1993
- LEY 26.206 de 2006
- LEY 24.49 Transferencia Educativa. 1991
- LEY de los 180 días de escolaridad. 2003
- LEY de Escuelas Técnicas Profesionales 2005
- LEY Protección Integral de niños, niñas y adolescentes 2005
- LEY Educación Sexual Integral.2006.

- MELILLO, A.: *Resiliencia*. 2005. Revista "Psicoanálisis ayer y hoy" N° 1 de Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para graduados.
- MELILLO, A., SUÁREZ OJEDA, E., RODRÍGUEZ, D.,: *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*. 2008. Paidós.
- MELILLO, A., "Educación y resiliencia" 1996. UNESCO.
- MERLÍN, S.: *Colonización de la Subjetividad*. 2017. Ed. Letra Viva.
- MORDUCHOWICZ, A.: *Equidad y financiamiento de la educación en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento Educativo. IIPE. UNESCO.1999.
- MORGADE, G.: "Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina. Buenos Aires. Miño y Dávila. 1997.
- MORGADE, G.: *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda con la escuela*. 2006. Novedades Educativas N° 184
- - OLIVA, V.: *El pedagogo es el viaje. Proyecto para pensar una nueva pedagogía*. 2014.
- PALAMIDESSI, M. "Órdenes de saber y fuerzas subjetivadoras en el discurso curricular. Una lectura del "Programa de Educación Primaria" y del "Plan de Estudios" del Consejo Nacional de Educación. Propuesta Educativa.1997.
- PALAMIDESSI, M. : *Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguaje, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. S. Gvirtz. Buenos Aires. Santillana. 2000.
- PINKASZ, D.: *Comunicación personal*. 2001
- PUIGGRÓS, A.: "Sujetos, disciplinas y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino". Buenos Aires. Galerna. 1990.
- PUIGGRÓS, A.: *.De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. 2005. Andrés Bello. Bogotá. Colombia.
- RABINOVICH, D.: *El concepto de Objeto a en la obra de Lacan* 1988. Manantial.
- REVISTA UNIPE. 10 años de la LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL. UNIPE: editorial Universitaria. 2016. Artículos de:  
<BOTTINELLI, L. "El nuevo mapa de las aulas"

<HERRERA, D.: "Las transformaciones en el trabajo cotidiano".  
<PEREYRA, A: "De la fragmentación a las referencias comunes".  
<TENTI FANFANI, E.:¿Derecho al conocimiento o derecho a la escolaridad?

- SABINO, J. P.: *Espejos nietzscheanos": "entre" Subjetividad y Comunidad*. 2017. Libro Digital. CABA.
- SABINO, J.P.: *La pedagogía de Zaratustra en perspectiva post humana*. Universidad de Buenos Aires. 2021. Artículo (pg20) ESTUDIOS NIETZSCHE 21. SEDEN.
- SEGATO, R.: *Las estructuras elementales de la violencia*. 2003. Prometeo UNQE.
- SERRA, J. C.: Resultados del Programa Integral de Igualdad Educativa. (PIIE) 2001.
- TEDESCO, J. C. y TENTI FANFANI, E.: "La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades". Buenos Aires. Noviembre 2001 UNTREF.
- TEDESCO, J.C. Elementos para una sociología del curriculum. El proyecto educativo autoritario. FLACSO Buenos Aires Grupo Editor Latinoamericano. 1985
- TEDESCO, J.C.: Revista Zona Educativa (ZE) N° 2,6,10,21,26 y 27. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1996 a 1999.
- TENTI FANFANI, E.: "Culturas juveniles y culturas escolares". 1999.
- TENTI FANFANI, E.: *Una escuela para adolescentes*. 2.000. Losada Unicef. Buenos Aires.
- TENTI FANFANI, E.: *Más allá de las amonestaciones. El orden democrático en las instituciones escolares*. 1999. UNICEF.
- TERIGI, F.: *Sobre aprendizaje escolar y neurociencia*. 2016. FLACSO. Educación. Propuestas educativas N° 46 Año 25.Argentina.
- TERIGI, F.: Conferencia en la Universidad de La Plata. 2019.
- TERIGI, F.: La escuela como revolución, Conferencia en UNLP. 2020.
- TERIGI, F.: *¿Qué hacer con las desigualdades en la escuela secundaria?"*2007. Buenos Aires Santillana IIPE UNESCO.

- TIRAMONTI, G.: "Modernización educativa de los 90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?". FLACSO. Grupo Editor. Buenos Aires. 2001.
- UNESCO. Educación. 1997.

## ANEXO

Cuadro Nº1: Evolución del PBI y variación con respecto al año anterior. Años 1993 – 1999.

<b>Período</b>	<b>Original</b>	<b>Var % Año anterior</b>
1993	236.504.980	...
1994	250.307.886	5,8
1995	243.186.102	-2,8
1996	256.626.256	5,5
1997	277.441.318	8,1
1998	288.123.305	3,9
1999	278.320.114	-3,0
2000	276.948.000	-0,5

Fuente: INDEC.

Cuadro N°2: Tasa de desocupación en la primera onda del año por grupo de aglomerados.  
Años 1986-2001.

<b>Año</b>	<b>Total aglomerados del interior</b>	<b>Gran Buenos Aires</b>
1986	7.6	4.8
1987	7.1	5.4
1988	7	6.3
1989	9.8	7.6
1990	8.3	8.6
1991	7.9	6.3
1992	7.3	6.6
1993	8.8	10.6
1994	10.1	11.1
1995	15.4	20.2
1996	15.9	18
1997	14.9	17
1998	12	14
1999	12.9	15.6
2000	14.5	16
2001	15.4	17.2

Fuente: INDEC.

Cuadro N° 3: Población debajo de la línea de pobreza (en %), Gran Buenos Aires. Año 1980-2000

Año	Mes del relevamiento	
	Mayo	Octubre
1980		11.4
1985		21.3
1988	32.0	35.8
1989	29.7	50.6
1990	43.9	37.3
1991	34.6	29.1
1992	24.8	23.3
1993	22.3	21.8
1994	20.7	24.3
1995	26.0	29.0
1996	30.8	32.1
1997	30.9	29.3
1998	29.4	
1999	27.1	26.7
2000	29.7	28.9

Fuente: INDEC y LEE H, 1999.

Cuadro N° 4: Tasas netas de escolarización por nivel educativo.

Año	Inicial	Primario	Medio
1960	16.0	82.6	24.5
1980	57.5	90.5	38.8
1991	72.7	95.7	59.3
1996	96.5	99.4	67.2
1997	98.0	99.8	70.2

Fuente MC y E sobre la base de datos censales, estimaciones de población (INDEC) y relevamiento anuales.

Cuadro N° 5: Porcentaje anual de crecimiento de la matrícula por períodos seleccionados y niveles. 1970-1998

Años	Inicial	Primaria	Media
1970-1980	12.2	1.4	3.9
1988-1994	4.3	-0.2	2.1
1994-1998	4.2	1.4	6.4

Fuente: G. Cosse. Gasto educativo, eficiencia, eficacia y equidad en Argentina, 1990-1999, Buenos Aires, junio 2001.

Cuadro N° 6: Evolución de la matrícula por niveles de enseñanza.

	Total	Nivel de Enseñanza			
		Inicial	Primario	Medio	Superior
Absolutos			3742.98	1154.70	
1980	5777668	461879	4	6	418099
	10067.37	1145.91	5153.25	2463.60	
1997	1	9	6	8	1304588
Participación %					
1980	100.0	8.0	64.8	20.0	7.2
1997	100.0	11.4	51.2	24.5	13.0
Base 1980=100					
1980	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
1997	174.2	248.1	137.7	213.4	312.0
Tasa de crecimiento de Media Anual					
1980-1997	3.3%	5.5%	1.9%	4.5%	6.9%

Fuente: Elaboración propia sobre la base de datos del Censo de población y vivienda 1980 y la Dirección General de Red Federal de Información Educativa, MCyE.

