

Historia de la cultura de la educación especial en San Carlos de Bariloche: una aproximación a los sentidos históricos y presentes

Caram, Mariana / Instituto de Formación Docente Continua Bariloche – Profesorado en Educación
Especial / e-mail: marianacaram@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación.

» Palabras clave: Educación Especial – Historia – Culturas – Modelos Educativos – Etnografía.

► Resumen

Bibliografía especializada en la historia de la Educación Especial reconoce en su desarrollo momentos distintivos correspondientes a tres grandes marcos teóricos-conceptuales: diferencial, integrador e inclusivo. Tomando como guía esta secuencia, en la cual la educación especial se ha configurado y definido en contextos más amplios, el proyecto de investigación que presentamos indaga acerca del desarrollo de este proceso en San Carlos de Bariloche, provincia de Río Negro, y por el cual se produce un desplazamiento de los ámbitos educativos de alumnos con discapacidad desde la segregación diferenciada hacia la integración e inclusión en la escuela común.

Desde una antropología histórica de la educación nos interesamos por reconstruir las culturas escolares del pasado -y del presente- en su dinamismo, contradicciones, fisuras, en particular respecto a los modelos teóricos y normativos de educación especial, tomando la cultura como un producto dinámico e histórico, material y simbólico, fruto del trabajo humano, como condición y soporte de las prácticas.

A partir de la indagación de fuentes secundarias (normativas, documentación escolar); fuentes primarias (entrevistas a agentes y participantes de dicho proceso); y observaciones de prácticas actuales; se procede a reconstruir y describir este desarrollo de la educación especial, documentar lo no documentado de la realidad educativa, reconstruir lo cotidiano de la escuela, su pasado y su presente, desnaturalizar y revisar concepciones y prácticas (Rockwell, 2006), más allá de lo normativo, proclamado y definido en los modelos conceptuales en vigencia.

Avances en la indagación señalan que los momentos de transición y renovación de los modelos educativos es problemático, la correspondencia entre concepciones teóricas, normativas y prácticas no es total; viejas y nuevas concepciones y prácticas conviven, se solapan, se resisten y tensionan de modo conflictivo.

El conocimiento generado apunta a enriquecer la reflexión acerca del abordaje de la diversidad/ discapacidad en el sistema educativo y fortalecer la formación en los Institutos docentes.

► 1. Tema, planteo del problema y relevancia:

Con la aprobación de la Ley Nacional de Educación 26206 en el año 2006 comenzó a consolidarse una nueva manera de concebir a la Educación Especial como modalidad transversal a todos los niveles del sistema educativo. En su artículo 42 la ley plantea que la educación especial se regirá por el principio de inclusión educativa. Documentos a escala nacional (López, D. (coord.), 2009) expresan los nuevos planteos filosóficos, políticos, jurídicos, pedagógicos y didácticos de esta modalidad que en la provincia de Río Negro se hacen norma en noviembre del 2011 con la Resolución 3438. Sin embargo, la educación especial viene de una larga historia en la cual se reconocen etapas, períodos

o momentos con características específicas que lejos estuvieron de la actual inclusión educativa. En efecto, bibliografía especializada en la historia de la Educación Especial (Álvarez Uría, 1997; Pérez de Lara, 1998; Vergara, 2002; Arnaiz Sánchez, 2003; Lus, 2008; de la Vega, 2010;) reconoce en su desarrollo momentos distintivos que se corresponden con marcos teóricos-conceptuales particulares: diferencial, integrador e inclusivo. Tomando como guía esta secuencia, en la cual la educación especial se ha configurado en contextos más amplios, esta investigación indaga acerca de cómo se desarrolló este proceso a escala local. Se propone reconstruir la historia de la cultura de la educación especial en la ciudad de San Carlos de Bariloche, desde sus orígenes hasta la actualidad, en relación a los distintos marcos conceptuales mencionados que produjeron un desplazamiento de los ámbitos en los cuales se ha dado el proceso educativo de los alumnos con discapacidad desde la segregación diferenciada hacia una cada vez más plena integración e inclusión en contextos de escolarización común.

Partiendo de una concepción antropológica de cultura (García Canclini, 1981; Rockwell, 2009), usamos este término para enfatizar el carácter dinámico e histórico de lo cultural en contraposición a posturas que lo consideran como un todo homogéneo, coherente, estático y determinante de la acción humana. Asimismo nos preocupamos por la cultura material como producto del trabajo humano, como condición y soporte de las prácticas, es decir la cultura material y simbólica. En este sentido, y desde una antropología histórica de la educación nos interesamos por reconstruir las culturas escolares del pasado -y del presente- en su dinamismo, contradicciones, fisuras. Avances en la indagación nos llevan a suponer que los momentos de transición y renovación de modelos educativos (diferencial, integrador, inclusivo) es problemático, no siempre hay correspondencia entre concepciones teóricas, normativas y prácticas, viejas concepciones y prácticas han perdurado en el tiempo, se solapan, resisten y tensionan con las nuevas de modo conflictivo. Algunas de las preguntas que guían la indagación refieren a cuándo y cómo surge, bajo qué marcos conceptuales se fue desarrollando, qué momentos se reconocen de ruptura y cambio, quiénes fueron sus protagonistas y sus instituciones, qué legislaciones rigieron cada etapa, cómo se aplicaron y qué alcance tuvieron a escala local, cómo fueron vivenciados los distintos momentos por los protagonistas, entre otras.

Nos encontramos insertos en el Nivel superior y en la formación docente inicial y continua. Formamos estudiantes que trabajarán bajo las nuevas propuestas, perspectivas y regulaciones. Sin embargo, conocer el pasado de la educación especial es una necesidad ya que distintos acontecimientos que tuvieron lugar, encierran los fundamentos de la educación especial que remiten al origen y a su transcurrir pero también a su actualidad. En este sentido, ese pasado sigue vigente en tanto cimientos sobre los cuales ha crecido y sigue creciendo todo el andamiaje de la disciplina. El presente proyecto de investigación propone remontarse a esos principios, con foco en lo cultural (sentidos y prácticas) y acotado a la ciudad de San Carlos de Bariloche, para volver al presente resignificando el sentido de algunas preguntas fundantes que se plantean en relación al campo de la educación especial en particular y de la discapacidad en general (de la Vega, 2010) y que nosotros trasladamos al contexto local: ¿Quiénes son los sujetos de la educación especial?; ¿Cuáles son las características de las instituciones educativas destinadas a los mismos? ¿Cuándo surgieron y por qué se desarrollaron e institucionalizan?; ¿Cuáles son las prácticas y los discursos que constituyen y constituyeron la trama institucional-social en este dominio? Es decir qué características ha tenido la cultura escolar de la educación especial en Bariloche.

Responder a estos interrogantes implica reflexionar sobre la forma en que la educación especial -y la discapacidad- se inscriben en la dinámica social y cultural (Álvarez Uría, 1997) como una forma particular de respuesta a la “diversidad”.

El conocimiento que esta investigación se propone generar apunta a fortalecer la formación de docentes de Nivel superior.

► 2. Objetivos:

Generales:

Generar conocimientos acerca de la historia cultural de la educación especial en San Carlos de Bariloche

Describir la cultura de la educación especial en referencia a los distintos períodos y las concepciones educativas de educación especial que se fueron desarrollando a escala local

Analizar críticamente concepciones y prácticas de la educación especial en el contexto local, con un enfoque etnográfico y una perspectiva histórica

Nutrir las tareas de formación y capacitación en el marco del IFDC-Bche.

► 3. Consideraciones metodológicas:

A partir de la indagación de fuentes secundarias (normativas, documentación escolar, libros históricos, legajos de alumnos, otras); fuentes primarias, en principio entrevistas en profundidad a actores y participantes de dicho proceso (docentes, alumnos, familiares); y observaciones de prácticas actuales de procesos de inclusión educativa; se procederá a reconstruir y describir desde un enfoque etnográfico este desarrollo. Con este enfoque se trata de documentar lo no documentado de la realidad educativa, así como desnaturalizar y revisar concepciones y prácticas que la educación especial ha tenido y tiene en el contexto local.

Siguiendo los planteos metodológicos de Elsie Rockwell (2009) retomamos algunos problemas de la antropología histórica de la educación. Tal como esta autora advierte -a partir de la cita a trabajos de Dominique Julia, M. de Certeau y M. Foucault- si partimos de una noción de cultura escolar diversa, cambiante y permeable debajo de la aparente coherencia y monotonía de la documentación burocrática y del esquematismo de normativa y las reglamentaciones que parecen o han intentado uniformar la vida escolar, se abre el desafío metodológico acerca de cómo sortear, superar esa distancia entre los documentos normativos (lo escrito y reglado, las fuentes de información y acceso al pasado) y una práctica educativa heterogénea (y poco documentada). Se instala entonces la pregunta “¿cómo encontrar y reconstruir esa cotidianidad que vivieron los sujetos en las escuelas del pasado?” (Rockwell, 2009:159). Historizar las concepciones de la cultura escolar, tanto la del pasado como la actual no equivale a describirla de acuerdo a cortes sincrónicos del pasado aparentando una cultura escolar en total correspondencia a la norma vigente en cada momento. Por el contrario significa que “...encontremos en cualquier corte los sedimentos de períodos anteriores, así como los cambios que se anuncian antes de que queden inscritos en la norma oficial” (Rockwell, 2009, p.165)

Algunas pistas consisten en cuestionar las normas, indagar las costumbres tratando de “imaginar los usos de las cosas y las formas de hacer dentro del ámbito escolar” (Rockwell, 2009, p. 162), mirar momentos de crisis y de conflicto (nuevos proyectos políticos, reformas estatales) -en nuestro estudio planteamos detenernos en los cambios de modelo impuestos por la normativa que responden a proyectos políticos educativos- ya que en torno a ellos se expresan argumentos contrapuestos de los actores involucrados, se negocian sentidos, tradiciones, posturas que a su vez evidencian resistencias, divergencias y contradicciones de las prácticas escolares.

Una primera aproximación al campo es exploratoria. Indagamos sobre las fuentes documentales. Paralelamente realizamos entrevistas (Guber, 2011) a docentes que trabajan en la actualidad interrogando sobre sus prácticas presentes y pasadas, y a docentes que se desarrollaron en épocas pasadas tanto en modalidad común como especial para reconstruir con ellos la vida cotidiana escolar y el abordaje pedagógico hacia alumnos con discapacidad. . Iremos tejiendo con todo ello esa urdimbre (Geertz, 1988) que nos permita reconstruir, leer y encontrar sentido a la historia cultural de la educación especial en Bariloche.

► 4. Primeros avances y discusiones:

Los primeros e incipientes avances surgen a partir de la revisión de la bibliografía disponible que nos permite caracterizar cada uno de los modelos educativos con los que trabajó la educación especial; de la normativa nacional y provincial que define y regula la educación especial sus roles y

funciones; y de aproximadamente 30 entrevistas¹ realizadas a docentes que desarrollaron actividades desde la década del 60 hasta la actualidad.

La investigación está en pleno desarrollo, hace apenas un mes se reorganizó el equipo incorporando una docente y tres estudiantes de la carrera de educación especial. En esta ponencia exponemos algunos avances respecto a la historicidad de los modelos educativos en la provincia y su relación con la mirada/experiencia vivida por docentes. A los tres modelos los hemos enmarcado por ahora, en fechas correspondientes a la legislación de vigencia provincial que los contempla.

► 5. Modelo Diferencial: 1884 - 1990

Como ya fuera de alguna manera dicho, las transformaciones en el seno de la institución educativa se relacionan con los marcos sociales, políticos, económicos e ideológicos que marcaron el devenir histórico de la Argentina. Una reconstrucción breve da cuenta de la imbricación de estos procesos. A fines del siglo XIX, en pleno proceso de constitución de la nación, la propuesta de un sistema educativo abierto y extendido a los distintos sectores de la población fue un elemento unificador cuyo objetivo central era amalgamar una identidad nacional. La ley de educación N° 1.420 de 1884 establece la enseñanza universal, obligatoria, gratuita y laica para todos los niños que vivían en suelo argentino. Esto redundó en un significativo aumento de la población alfabetizada y tras ello el ingreso a la cultura letrada y el acceso a la movilidad social de un importante sector de la población. Paralela a estos movimientos educativos nacionales se comienza a desarrollar la Educación Especial como un sistema aislado e independiente cuyo objetivo se centraba en la asistencia de niños con discapacidad, influenciado por el modelo europeo organizado desde la patología.

El ámbito educativo, durante las últimas décadas del siglo XIX, se convirtió en tierra de misión para los médicos higienistas preocupados por el regeneramiento racial. Desde la creación de asociaciones civiles hasta la participación del Estado, las intervenciones higiénicas y eugenésicas dominaron el panorama de la escuela latinoamericana de fin de siglo. De estas preocupaciones nacieron –en aquellos países donde la educación pública lograba una considerable expansión– los primeros espacios segregados. Las escuelas para niños débiles, desnutridos y enfermos, inspiradas por la psiquiatría y el higienismo, surgieron en un contexto medicalizado y obsesionado por el niño anormal (De la Vega, 2010:99).

De acuerdo a De la Vega, la primera creación de un servicio de educación especial en nuestro país se remonta a 1885 y estuvo destinado a sordomudos. El Instituto dependía de la Sociedad de Beneficencia al igual que el Instituto Nacional de ciegos que se fundó poco después, todos emplazados en contextos de beneficencia y filantropía. A medida que avanza el siglo el subsistema educativo se desarrolla, se autonomiza y se consolida con una perspectiva pedagógica propia, la pedagogía diferencial. Se crean nuevas escuelas e instituciones educativas dedicadas a la atención de las diferentes discapacidades y se forman docentes y profesionales especializados, hacia 1942 se concreta la fundación de la primer escuela de adaptación, más tarde renombrada Escuela Diferencial N°1.

Para nuestra provincia, según Barco y Mango, en el análisis de las normativas que han fundado y regulado el Sistema educativo, se definen tres períodos que permiten historizar las políticas educativas: la etapa de la fundación y organización del sistema educativo provincial (1854 - 1955); los períodos de facto y la etapa de la apertura constitucional o transición democrática. En la normativa de cada período encontramos indicios de cómo fue evolucionando la Educación Especial. (Diseño Curricular E. E. 2006: 9)

Es elocuente la primera Constitución Provincial del año 1957, que en alusión a la enseñanza de las personas con discapacidad sostiene:

La Provincia legislará en el sentido de facilitar a los económicamente necesitados el acceso a los

.....
1 Las investigaciones en los IF ponen como requisito la vinculación con la formación. Nuestro proyecto incorpora estudiantes en tareas de investigación como parte de sus actividades de formación. Esto valoriza y resignifica la teoría en relación con los contextos reales del quehacer educativo, enriquece la formación de los alumnos como productores de conocimiento, a la vez, se nutre el corpus empírico y los objetivos de conocimiento propios de la investigación.

grados de enseñanza de modo que se hallen condiciones exclusivamente por la aptitud y la vocación. (...) La Provincia fomentará la capacitación técnica de los trabajadores y la cultura popular y propenderá a eliminar el analfabetismo. Dará preferente atención a la educación de los inadaptados, infra-normales y excepcionales. Procurará orientar profesionalmente a los adolescentes en sus aptitudes y capacidades. (art. 162. Constitución de la provincia de Río Negro 1957. Derogada por Constitución de 1988).

En el año 1961 se sanciona la primera Ley Orgánica de Educación provincial, la N° 227, en la cual se reconocen diferentes modalidades escolares, entre ellas la “enseñanza diferenciada”, y en 1967 se funda primer escuela especial en la ciudad de General Roca,

Anteriormente a la década del 90, las/os alumnos con discapacidad – sea cual fuere el tipo y el grado - concurrían en la Pcia. de Río Negro a Escuelas Especiales. En ese momento, la Educación Especial se conformaba como un subsistema de la educación y las escuelas dependientes de esa modalidad, se organizaban en un sistema paralelo a las comunes. Dependían de la Dirección de Nivel Primario del C.P.E. (Informe evaluación proyecto integración, 2007, p. 8).

Sin embargo, una docente “normal” entrevistada, quien comienza a ejercer en 1961 en Bariloche describe un sistema educativo único, que imparte una enseñanza uniforme y que retrasa, aparta en grados paralelos, o deja afuera a quienes no alcanzan los ritmos propuestos. Este testimonio además desconoce la existencia de un subsistema educativo diferencial hasta ese momento:

D: (...) existía el alumno repitente, que ahora no existe, si no daba repetía. Y medio bueno...si había dos segundos grados y dos tercer grado, vos ponías más o menos los que vos veías chicos más despiertos se armaba un grado y bueno a una maestra le tocaban los más repitentes, viste? (...) Veías en el grupo que les costaba, que les costaba mucho. En la misma aula ponías los que más lento iban en un sector, no? en las filas, y en el otro ibas con los que más andaban. Por ahí los que se portaban muy mal también te los traías al primer banco para tenerlos más controlados.(...) Era así, ahora chicos discapacitados, discapacitados no existía escuela, no sé, se habrán quedado en su casa. (...) Había mucho chico repitente! Viste que a lo mejor necesitaba dos años para pasar el primer grado. Qué ibas a hacer! No había otra! Todos los años llegábamos a los 34, 35 alumnos! Era un montón. (...) Yo llevaba chicos a casa que eran lentejas! Yo les decía bueno vengan a casa y les daba clase de apoyo a ver si los podía sacar! Siempre decía qué bueno sería que el maestro no pase de 24 chicos por curso, para tener más tiempo de dedicarte a estos pobres viste?²

➤ 6. Modelo Integración Escolar: 1990 - 2011

El período que algunos autores dieron en llamar la “Era de la Normalización” (Arnaiz Sánchez, 2003), abre un proceso integracionista para las personas con discapacidades en todos los ámbitos de la vida, y especialmente en el educativo, cuestionando fuertemente la segregación que venían padeciendo las personas con discapacidad. Fue el primer paso que permitió a los alumnos con necesidades educativas especiales trayectorias educativas en ámbitos escolares comunes. El propósito radicaba en facilitar la continuidad del proceso educativo y asegurar la movilidad en las trayectorias de los alumnos dentro del sistema educativo a través de un único diseño curricular, de base flexible, y factible de ser revisado y adecuado contextualmente en función de las necesidades educativas de cada alumno.

El año 1981 declarado Año Internacional del Discapacitado se difunden las proclamas integracionistas. Es durante esta década que se intensifican los esfuerzos para promover la integración, y en 1988 se lanza el Plan Nacional de integración desde la Dirección Nacional de Educación Especial del Ministerio de Educación y Cultura subrayando que la situación de la educación de las personas con discapacidad a lo largo y ancho del país es una cuestión de “desigualdad de oportunidades” (Lus, 2008:76).

² Entrevista realizada por Mariana Caram, Bariloche, mayo 2015.

La implementación de un modelo educativo integrador en la provincia es del año 1990 con la Resolución N°1331, si bien se reconocen antecedentes de prácticas y programas puntuales llevados a cabo con anterioridad. Por ejemplo, el Reglamento General para el Nivel Primario - Resolución N° 90/1987 plantea la modalidad de “Educación Especial” priorizando la función de integración del discapacitado al medio social. En la nueva Constitución Provincial de 1988 y en la Ley Orgánica de Educación Provincial - N° 2444/1991 aparece el concepto de educación como derecho inalienable. En estas se plantea la decisión político-educativa de integración de niños y jóvenes discapacitados al sistema de educación regular. En el transcurso de los años 90 y subsiguientes aparecen otras normativas y resoluciones que dan cuenta de los cambios acordes a los derechos humanos, la no discriminación, los principios de integración.

En base a entrevistas realizadas a docentes de educación especial, el cambio de paradigma fue muy perturbador ya que salir del espacio segregado de la escuela especial rompía con los formatos de trabajo tanto para los educadores especiales como para los comunes.

E. de 53 años, tiene el título de Profesora en “educación especial para insuficientes mentales” y ejerce desde el año 1988. En el año 1994 comenzó a trabajar como maestra integradora en la provincia y describe algunos puntos salientes y conflictivos de la implementación de dicho proyecto, poniendo luz sobre la distancia entre normativas y prácticas.

(...) al principio no era fácil, porque a nosotros nos pasaba que en esa época desde la escuela especial queríamos el ingreso de algunos chicos en escuelas comunes, porque apostábamos a que determinados chicos podían tener un mayor nivel de estímulo, podían compartir en una escuela común o en un jardín y nos costaba mucho conseguir una vacante (...) hoy por hoy cuesta mucho, hay escuelas que son más inclusivas y otras que siguen siendo totalmente expulsivas.

(...) Al principio se trabaja mucho con los chicos que ingresaban al proyecto de integración, con una población que tenía que ver con el fracaso escolar, después se fueron limpiando los ingresos y restringiéndolos tenía que haber un diagnóstico, un dictamen de discapacidad, al menos una derivación médica. Porque al principio lo que se incluía en integración eran los chicos que fracasaban en la escuela común, y a lo mejor no había una debilidad mental o un diagnóstico, entonces la escuela lo que tomaba era algo así como que mágicamente viene el integrador a solucionarlo todo, y los chicos van a alcanzar la media del grado (...) el chico tenía serias dificultades para seguir el ritmo de la clase pero la escuela común no flexibilizaba demasiado eso, era como que venía el maestro integrador y venía el maestro particular. Entonces en algunos casos se podía trabajar bien adentro del aula y en otros casos había que sacar al chico, como para poder hacer algo, pero había bastante resistencia de la escuela común y yo creo que en algún momento sintieron eso, como que era la solución mágica que viniera el maestro integrador y la demanda era muchísima (...)³

➤ 7. Modelo Inclusión Educativa: 2011 - actualidad

A mediados de los 90, a escala mundial se empieza a visualizar un cambio de paradigma el cual promueve un nuevo, profundizador intento de aunar los sistemas educativos común y especial. La Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales del año 1994 son reconocidos como un punto de inflexión en este proceso. El tema central es brindar enseñanza a todos los alumnos con necesidades educativas especiales en el ámbito del sistema común, de calidad y exitosa. Las escuelas especiales deben servir como centros de apoyo y formación para los profesionales, brindar materiales específicos y apoyo directo a los niños. La presencia, la participación y los logros de todos los alumnos constituyen los nuevos desafíos a alcanzar.

La provincia de Río Negro aprobó un Proyecto de Inclusión a fines del año 2011 conocido como Resolución 3438/11. Este define la educación especial como “un conjunto de propuestas educativas y recursos de apoyo educativo, especializados y complementarios, orientados a la mejora de las

³ Entrevista realizada por María G. Eggers, estudiante del Profesorado en Educación Especial, Bariloche, mayo 2016.

condiciones de enseñanza y aprendizaje para quienes presentan discapacidades” (Resolución 3438, 2011, p. 18). Y acuerda con la Ley de Educación Nacional 26206/06 (art.42) sobre la Educación Especial como modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo.

Desde la mirada de los docentes y de sus experiencias de práctica, aparecen discursos y posturas ambivalentes, matizados y también polarizados. En general se reconoce un avance en las propuestas inclusivas y en el hecho de contar con normativa que obliga a los ámbitos comunes a incluir a los alumnos con discapacidad, no dejando a “elección” del docente esta posibilidad. Del material de campo recabado, podemos encontrar experiencias positivas, de trabajo en parejas pedagógicas, de avances importantes en los logros de los alumnos; así como también visiones muy negativas que siguen remarcando, más allá de las proclamas normativas, las mismas críticas que ya fueran hechas al modelo integrador, dejando entrever el fuerte peso de las prácticas fundantes de la tradición educativa argentina dividida en sistemas paralelos y con fines uniformizantes:

Bueno, teóricamente la inclusión postula la existencia de un único sistema educativo para todos en el cual todos los chicos están en aulas comunes recibiendo educación de calidad, pero si te digo lo que es en la realidad, es estar en las mismas aulas pero no pertenecer al grupo. Es lo que realmente pasa, el niño está, pero no es uno más, es otro ajeno al grupo. (L. profesor en educación especial desde hace 8 años)⁴

La investigación está en pleno desarrollo, queda seguir profundizando no solo en el trabajo de campo sino también en los análisis y conceptualizaciones, de modo de ir armando esa historia marginada de la educación especial en nuestra jurisdicción.

» Bibliografía citada

- » Álvarez-Uria, Fernando. (1997). La configuración del campo de la infancia anormal. En Franklin, B. (Comp), *Interpretación de la discapacidad-Teoría e historia de la Educación Especial*. (pp 90-107). Barcelona: Ediciones Pomares, Corredor.
- » Arnaiz Sánchez, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- » Barco, S.; Mango, M., 1999, “Bases constitucionales y legales de la educación en la Provincia de Río Negro”, Miño y Dávila, Buenos Aires. Citado en: *Diseño Curricular del Profesorado en Educación Especial*, 2006, Ministerio de Educación, Provincia de Río Negro, Argentina.
- » Blanco, Rosa, G. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 4, No. 3, pp. 1-15.
- » Baffoni, et al. (Coord). (2007). *Informe Final: Evaluación del Proyecto de Integración de Alumnos con Discapacidad al Sistema Educativo Común*. Ministerio de Educación Provincia de Río Negro. General Roca.
- » *Constitución de la Provincia de Río Negro. 1957*. Disponible en: <https://drive.google.com/file/d/0BzsbMiDsvU4bZUJIUIM3SzJSRk0/view?pli=1> (fecha ultima consulta 10 agosto 2016)
- » *Constitución de la Provincia de Río Negro. 1988*. Villa Regina: Namuncurá Libros.
- » De la Vega, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*. Argentina: Noveduc.
- » García Canclini, N. (1981). *Cultura y Sociedad: una introducción*. México: Dirección General de Educación Indígena de la SEP.
- » Geertz, C. (1988). *Interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- » Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- » Ley de Educación Nacional N° 26206. 2006. Argentina.
- » Ley N° 2444 Orgánica de Educación, 1991. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro.
- » Ley N° 227. Orgánica de Educación, 1961. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro.
- » López, D. (coord.). (2009). *Documento: Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: orientaciones I*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- » Lus, M. A. (2008). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- » Pérez de Lara, N. (1998). *La Capacidad de Ser Sujeto- Más allá de las técnicas en Educación Especial*. Barcelona:

4 Entrevista realizada por Carolina Rodríguez, estudiante del Profesorado en Educación Especial, mayo 2016.

Editorial Laertes.

- » Resolución N° 3438/2011. *Lineamientos para la Inclusión de los alumno/as con discapacidad en establecimientos educativos de nivel inicial, primario y medio*. Diciembre 2011. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro, Argentina.
- » Resolución N° 1331/1990. *Proyecto de "Integración del alumno con discapacidad física, sensorial, mental leve y Necesidades Educativas Especiales en el Sistema Educativo Común"*. 1990. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro, Argentina.
- » Resolución N.º 90/1987. *Reglamento General para el Nivel Primario*. Ministerio de Educación. Provincia de Río Negro.
- » Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Argentina: Paidós.
- » Unesco. (1994). *Documento Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*- Salamanca, España.
- » Vergara, J. (2002). Marco histórico de la Educación Especial. *En ESE: Estudios sobre educación, N°. 2*, pp. 129-144.

Perspectivas y debates en torno a la Reforma Universitaria de 1918. Apuntes para un estado de la cuestión

Garrido, Denisse / APPEAL-IICE-UBA - e-mail: den.garri@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación.

» *Palabras clave: Reforma universitaria – Estado de la cuestión - Educación latinoamericana.*

» *Resumen*

El presente trabajo consiste en un primer esbozo de estado de la cuestión en torno a la construcción del discurso sobre la Reforma Universitaria de 1918 y los debates que ésta suscitó al interior de distintas perspectivas y corrientes desde entonces, en el marco de una investigación en curso. El proceso de la Reforma, iniciado en Córdoba en 1918 y rápidamente propagado al resto de América Latina, produjo una serie de acontecimientos de trama continental que permiten comprenderlo como el “primer discurso pedagógico popular latinoamericano” (Puiggrós, 1998). Creemos que desentrañar esas lógicas tejidas, las líneas comunicantes, en la construcción del discurso de la Reforma Universitaria, de las obras de sus protagonistas y sus proyectos político-pedagógicos, puede ser un eje que avance en el sentido de un relevamiento de la producción de la historia de la educación latinoamericana.

» *1. A modo [breve] de introducción*

En Junio de 1918, la Universidad Nacional de Córdoba -de carácter tradicionalmente católico-conservador- se vio conmovida por la revuelta estudiantil que explota ante la fallida elección del rector. El reclamo de participación del claustro estudiantil en el gobierno de la Universidad y la docencia libre, entre otros, venían gestándose en los meses previos, de la mano del precedente sentado por las luchas estudiantiles de Buenos Aires a comienzos de la década. El clima de época era propicio. Que la mayor resonancia se haya producido en Córdoba se explica por la realidad anquilosada de esa casa de estudios y sus camarillas docentes; realidad que en algunos aspectos distaba mucho del espíritu liberal, científico y moderno en boga en, por ejemplo, La Plata y Buenos Aires. Este movimiento de la Reforma Universitaria, rápidamente propagado al resto de América Latina, produjo una serie de acontecimientos y discusiones de trama continental que permiten comprenderlo como el “primer discurso pedagógico popular latinoamericano” (Puiggrós, 1998).

Esta ponencia consiste en un esbozo, una serie de apuntes que buscan aportar a un futuro estado de la cuestión, en el marco de una investigación en curso⁵ que aborda las distintas perspectivas en que fue analizada la Reforma desde sus inicios. Entendemos que es posible seguir alumbrando esas discusiones y su incidencia en proyectos político-pedagógicos del período en el campo de la Historia de la Educación, ya que este acercamiento –de tipo historiográfico –podría funcionar, por un lado, como un modo de acercarse a algunos de los nudos problemáticos de la historia de la educación en América Latina y, por el otro, como un analizador privilegiado de la problemática sobre la

⁵ Plan de trabajo “Historia de la educación en América Latina. Perspectivas historiográficas y debates en torno al proceso de la Reforma Universitaria”, dirigida por la Dra. Lidia Mercedes Rodríguez, en el marco del Proyecto UBACYT 2014-2017 *Historia de la educación en América Latina. Perspectivas historiográficas y problemas centrales para la construcción del objeto.*

construcción del objeto “América Latina” como unidad con características particulares y comunes.

Por otra parte, a partir de la ida a encuentros y congresos hemos podido constatar con especialistas en el tema que existen fuentes que se han ido recuperando en los últimos años en distintos centros del país (Córdoba, Rosario, Buenos Aires, entre otros), pero aún escasean análisis que reconstruyan el proceso reformista desde esos hallazgos. Las perspectivas en que se abordó el tema han sido diversas, y algunas –ya clásicas– se han tornado hegemónicas. Creemos que recuperando las distintas perspectivas y su inscripción en un determinado contexto socioeconómico y político, es posible sistematizar y reconstruir las presencias y las ausencias en el discurso sobre la Reforma.

➤ 2. Apuntes para un estado de la cuestión

Una aproximación preliminar deja entrever que, en los últimos años, la gran mayoría de las ponencias, artículos y ensayos – generalmente suscitados por la reflexión en torno a las fechas conmemorativas del estallido de Córdoba – han versado principalmente sobre el legado y la vigencia de la misma (Sader, Gentili y Aboites, 2008; Carli, 2009), desde enfoques ligados a la sociología, la política educacional y las reformas de educación superior. Un importante evento que promovió conferencias, paneles y un cúmulo de ponencias sobre la Reforma del ‘18 y las reformas de educación superior hasta nuestros días fueron las Jornadas Latinoamericanas de Historia de la Educación Superior: a 400 años de la fundación de la Universidad Nacional de Córdoba⁶.

Existen trabajos que abordan cuestiones específicas ligadas a las juventudes y los movimientos estudiantiles, la relación entre Universidad y sociedad, entre los intelectuales universitarios y la política (Suasnábar, 2009), entre otras. Otros trabajos recientes han aportado a la reconstrucción del movimiento reformista rastreando antecedentes otrora inadvertidos que ubican al movimiento en coordenadas espacio temporales más amplias (Biagini, 2000), desde estudios sobre la sociabilidad en los centros universitarios porteños en una etapa anterior a 1918 (Carreño, L., 2015), o desentrañando los medios que vehiculizaron la expansión del mismo en el continente, posibilitando el despliegue de redes transnacionales que constituyeron un “latinoamericanismo desde abajo” (Bergel, 2008). Otras obras actuales sirven como referencia necesaria para abordar este tema, contextualizarlo históricamente y despertar interrogantes (Buchbinder, 2008; Tünnermann, 2008; Weinberg, 2001), y tienen en común los esquemas en que organizan sus propuestas: capítulos asignados a los antecedentes, la situación de la universidades en Argentina y en Latinoamérica, las causas, los días de la rebelión, los devenires y la propagación continental, y capítulos concedidos a la permanencia de la discusión en el actual escenario de la educación superior. Existen algunos abordajes estrictamente historiográficos sobre la historia del movimiento reformista. En la actualidad, se destacan los trabajos de la Dra. Natalia Bustelo (CONICET/UNSAM), del Centro de Documentación e Investigación de la Cultura de Izquierda (CEDINCI). Justamente, esta autora hace hincapié en develar a través de un minucioso estudio de revistas de los grupos estudiantiles reformista que “los estudios históricos tienden a enfatizar que, a diferencia de la expresión peruana -que dio origen al APRA- y la cubana -central en la fundación del Partido Comunista-, la argentina se identificó con una izquierda moderada que, sin una clara traducción política, convergió con el arielismo, la teoría de las generaciones de Ortega y Gasset y el antiimperialismo latinoamericano” (Bustelo y Domínguez Rubio, 2016)

En el campo de la historia de la educación, los trabajos que funcionan como antecedentes en la línea que pretendemos desarrollar son los de Marcelo Caruso (1999), y el libro *Educación popular en América Latina* de Adriana Puiggrós, ambos publicados a fines de los ‘90.

En cuanto al acervo documental y las fuentes, éstas pueden ser consultadas en la Biblioteca Central Raúl Cortázar de FFyL, UBA, en la Biblioteca Nacional de Maestros y también en CEDINCI. En distintos puntos del país se encuentran además los Museos de la Reforma a los que se puede acudir. Una aproximación inicial a las fuentes disponibles en FFyL, UBA, muestra que entre 1918 y mediados de la década del ‘40 el movimiento fue tempranamente registrado y teorizado por sus propios ideólogos (Del Mazo, 1941). Desde la década del ‘20 hasta mediados del ‘30, los documentos parecen remitir al período signado por su propagación latinoamericana, su posterior declive y por el nacimiento de

⁶ Para una reseña de las mismas remitimos a Abratte, J. P. (2013).

partidos políticos como devenir del ideario reformista: la Alianza Popular Revolucionaria Americana en Perú y el Partido Comunista Cubano. Gregorio Bermann (1946), pensador marxista socialista procedente de sus filas, sistematiza y caracteriza al menos seis corrientes de interpretación de la Reforma y sienta con este trabajo las bases para análisis posteriores: la “tesis generacional” o “teoría de la nueva generación americana” (representada en Julio V. González, Deodoro Roca); los idealismos reaccionarios o aristocratizantes; el foco en los aspectos pedagógicos y culturales; las críticas ideológicas del primer núcleo estudiantil marxista (Insurrexit); el antiimperialismo Aprista de Haya de la Torre; y la interpretación dialéctica de Julio Antonio Mella, José Carlos Mariátegui y Aníbal Ponce.

Entre las décadas del '60 y '70, se produce al interior del campo de la historiografía de las izquierdas un particular entrelazamiento de categorías nacional-populares, sartreanas y gramscianas que progresivamente irán impugnando las corrientes tradicionales del marxismo de la primera mitad del siglo XX y propiciarán el nacimiento de la llamada “nueva izquierda intelectual” (Terán, 1991). En este clima, A. Ciria y H. Sanguinetti toman la tarea de describir las propuestas reformistas y compendiar sus fuentes con la publicación de *Los reformistas* (1968). Pero la que es considerada la obra clave – ya clásica – entre los estudios de la Reforma del período proviene de la mano de uno de los mayores exponentes de esta nueva izquierda e introductor de Gramsci en estas latitudes: *Estudiantes y política en América Latina* de Juan Carlos Portantiero. Según Bustelo, Portantiero “interviene en una larga tradición de interpretación del movimiento de la Reforma [que] se singulariza por ordenar e interpretar (...) una serie de acontecimientos latinoamericanos que, hasta entonces, los estudiosos no habían conectado de un modo preciso” (2013: p.3). De modo sintético, podemos decir que su formación dialéctica lo lleva a afirmar el peso del factor económico-material (el desarrollo del capitalismo) como factor interno decisivo para explicar la emergencia de la nueva generación reformista (pequeñoburguesa) y su expansión continental (Portantiero, 1978).

En el campo específico de lo educativo⁷, podemos pensar que la tesis que en 1983 presenta Adriana Puiggrós donde analiza a la Reforma como el primer discurso pedagógico latinoamericano (Puiggrós, 1998), la ubicaría en discusión con los planteos de Portantiero. Si bien la autora recoge elementos del análisis realizado por el sociólogo marxista, a su vez critica y se aparta de los reduccionismos empiristas que en su opinión presidieron la mayor parte de las lecturas del movimiento hasta ese momento. La novedad de su caracterización de la Reforma está basada en “la tesis de la multideterminación de su discurso por parte de sujetos sociales y fragmentos de discursos político-ideológicos diversos” (como el socialismo, comunismo, anarquismo y liberal progresismo), “los que, al coincidir en las interpretaciones antiimperialistas, modernizantes y democráticas, produjeron un discurso enfrentado al discurso liberal oligárquico, y especializado en prácticas y sentidos pedagógicos” (1998: 105- 106). Desentrañar las lógicas tejidas, las líneas comunicantes, en la construcción del relato continental de la Reforma Universitaria puede ser un eje que avance en el sentido de un relevamiento de la producción de historia de la educación latinoamericana.

➤ 3. Algunos interrogantes iniciales

El Plan de Trabajo en que esta ponencia se inscribe tiene como objetivo general abordar la construcción de los discursos sobre la Reforma Universitaria, haciendo especial énfasis en los debates producidos al interior de distintas corrientes historiográficas desde principios de siglo XX. Con este fin, nos proponemos recolectar un corpus documental y relevar la producción histórica y teórica sobre la Reforma en América Latina desde 1918 hasta nuestros días.

Revisando, aproximándonos a ese corpus, surgen algunas preguntas iniciales que seguirán guiando la indagación, a modo de preguntas de investigación. El desarrollo del trabajo (aún incipiente) espera corregirlas, ampliarlas o reformularlas. Por enumerar algunas, ¿cuáles han sido las tradiciones (historiográficas, sociológicas, etc.) con mayor peso en la producción histórica sobre la Reforma Universitaria? ¿en qué proyectos político-intelectuales se enmarcan los autores, o cuáles han sido

7 Según Ascolani (citado en Pineau, 2010) la Argentina, a diferencia de otros países americanos donde la Historia de la Educación había conseguido una entidad académica, no tuvo una historiografía marxista de la educación fuera de unas pocas obras caracterizadas por su eclecticismo conceptual y metodológico. Vale la pena profundizar en la indagación de esa aparentemente desigual historiografía marxista de la educación en el continente.

sus ámbitos de sociabilidad y formación? ¿cuál es el contexto social, político e institucional latinoamericano en que se enmarcan los escritos sobre Reforma? ¿en qué aspectos, ejes o núcleos se han concentrado las diversas perspectivas de análisis? ¿qué discusiones y diálogos se producen al interior de ellas?

Se abre también, como un aspecto a considerar, el problema de las periodizaciones: ¿cuáles son los parámetros o criterios de elección de las distintas periodizaciones elaboradas? ¿qué diversas periodizaciones se construyen en los distintos países del continente en que el movimiento arraigó y en qué se fundamentan? ¿en qué difieren o se asemejan las cronologías, los antecedentes y consecuentes abordados en los distintos casos regionales? ¿Cuál es el tratamiento de las fuentes y el modo de trabajo o producción de archivo que se registra en los diferentes trabajos sobre la Reforma Universitaria?

Como señalábamos al principio, se trata de comenzar a poner luz sobre estas perspectivas, a tensionar diversas posiciones, y a volver a leer el proceso reformista, teniendo presentes éstos y otros interrogantes que la indagación permita ir abriendo.

► Bibliografía

- » Bergel, M. (2008). "Latinoamérica desde abajo. Las redes trasnacionales de la Reforma Universitaria (1918-1930)", en *La Reforma Universitaria: desafíos y perspectivas 90 años después*. Buenos Aires, CLACSO.
- » Bermann, G. (1946). *Juventud de América: sentido histórico de los movimientos juveniles*. México, D.F., Cuadernos americanos.
- » Biagini, H. (2000). *La reforma universitaria antecedentes y consecuentes*. Buenos Aires, Leviatán.
- » Buchbinder, P. (2008). *¿Revolución en los Claustros? La reforma universitaria de 1918*, Buenos Aires, Sudamericana.
- » Bustelo, N. (2013). "La Reforma Universitaria como Kulturkampf: La lectura gramsciana de Juan Carlos Portantiero." *Sociohistórica* (31). En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5745/pr.5745.pdf
- » Bustelo, N. y Domínguez Rubio, L. (2016). "Radicalizar la Reforma universitaria. La fracción revolucionaria del movimiento estudiantil argentino (1918-1922)", *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, dossier "Las izquierdas latinoamericanas desde la Revolución Rusa hasta el presente".
- » Carli, S. (2009). "Dilemas do presente na universidade pública na Argentina: pedagogadas da reforma universitaria de 1918 e dos horizontes de 1968". En Mancebo, Reis Silva Junior, Ferreira de Oliveira y Mendes Cattano (org), *Reformas da educacao superior. Cenarios passados e contradicoes do presente*. Sao Paulo: EJR Xama Editora Ltda. (ISBN 978-85-7587-119-5).
- » Carreño, L. (2016). "Sociabilidades y vida estudiantil en los albores de la Reforma Universitaria: los centros de estudiantes porteños (1900- 1918)" ponencia presentada en las VI Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el Movimiento Estudiantil Argentino y Latinoamericano, septiembre 2016, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA.
- » Caruso, M. (1999). "La amante esquiva. Comunismo y reformismo universitario en Argentina (1918-1966). Una introducción" en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*. Tomo II. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés editores.
- » Ciria, A. y Sanguinetti, H. (1983). *La reforma universitaria: 1918/ 1983*, vol. 1 y vol. 2. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Serie Biblioteca Política Argentina 38-39.
- » Del Mazo, G. (1941). *La Reforma Universitaria* (Tomos I, II y III). La Plata, Centro de Estudiantes de Ingeniería Federación Universitaria de Buenos Aires.
- » Pineau, P. (2010). *Historia y política de la educación argentina*. - 1a ed. – Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación (Aportes para el desarrollo curricular).
- » Portantiero, J. C. (1978). *Estudiantes y política en América Latina: el proceso de la Reforma Universitaria*. México, Siglo XXI.
- » Puiggros, A. (1998). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Sader, E.; Gentili, P.; Aboites, H. (Comp.). (2008) *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO.
- » Suasnábar, C. (2009). "La reforma universitaria de Córdoba de 1918: una mirada histórica de la relación entre intelectuales, universidad y política en la Argentina", *Praxis Educativa*, 4, 51-61. Terán, O. (1991) *Nuestros años sesenta*. Buenos Aires, Puntosur.
- » Tünnermann, C. (2008) *Noventa años de la Reforma Universitaria de Córdoba: 1918-2008*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

¿Alguien dijo “evaluar para aprender”? Indicios para desobedecer y desaprender las certezas del educar evaluando

Giuliano, Facundo / FLACSO-CONICET / e-mail: giulianofacundo@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación.

» Palabras clave: Ética-pedagógica – Razón Evaluadora – Filosofía de la Educación - Evaluación - Alteridad.

► Resumen

Estas páginas alojan algunos de los indicios hallados en el marco de la investigación doctoral cuyo tema se titula “*Crítica de la razón evaluadora: implicancias ético-políticas en educación*” y analiza las relaciones de este tipo de racionalidad con la alteridad preguntándose por sus respectivos lugares, efectos y afectos, en los procesos educativos. Se plantea una primera definición provisoria de esta racionalidad, para luego caracterizarla y profundizarla críticamente al calor de algunos debates contemporáneos. Esto permitirá identificar transversalmente las concepciones pedagógicas que se corresponden con distintas formas de plantearse el problema de la evaluación (del Otro) y a su vez dar una discusión filosófica y ético-política seria de un problema que se ha abordado históricamente desde cualquier disciplina ajena al campo problemático de la filosofía de la educación y de la ética como rama de la filosofía práctica. Nuestro planteo se desengancha y pone en cuestión las retóricas psico-didácticas o técnico-políticas, así como también aquellas sociológicas que o siguen entrampadas en los lenguajes que hace siglos se preguntan cuál sería la mejor forma de evaluar a lxs otrxs o directamente coadyuvan y fundamentan (naturalizando) la razón evaluadora. Desde un abordaje principalmente hermenéutico-crítico en torno a autores y conceptos, que darán que pensar o devendrán fuentes de nuestro análisis, retomamos la noción derrideana de *deconstrucción* en tanto experiencia que consiste en deshacer un sistema de pensamiento que se nos revela como único, dominante y hegemónico. Se intentará evitar la tendencia de subordinar cada elemento del planteo a un sistema racional u ontológico, considerando la crítica levinasiana a las tendencias totalizadoras y pretendiendo abandonar aquellos métodos basados en la subsunción de toda particularidad a un horizonte global de sentido. Este abandono es pensado en favor de una ética del respeto a lo absolutamente otro, eje clave para la investigación propuesta.

► 1. La razón del control y la disciplina en educación.

Si consideramos el paso de aquello que Foucault analizó como *sociedades disciplinarias* (propias de los siglos XVIII y XIX, cuyo apogeo es alcanzado en el siglo XX), las cuales sucedieron a las *sociedades de soberanía* y se vieron sucedidas por lo que Deleuze (2014, p. 277) llama *sociedades de control*, podremos notar diferentes continuidades de modo que viejos medios vuelven a escena pero con algunas “adaptaciones necesarias”. En este marco, así como la fábrica es reemplazada por la empresa y la “formación permanente” tiende –o pretende– reemplazar a la escuela, la evaluación continúa al examen. De este modo puede notarse que los diferentes aparatos de control, aunque son variaciones inseparables que forman un sistema de geometría variable cuyo lenguaje es numérico y sus modulaciones implican un molde autodeformante que cambiaría continuamente (Deleuze, 2014, pp. 279-280), albergan características de los dispositivos propios de las sociedades disciplinarias. Entre otras cosas, esto nos permite observar la pervivencia de un tipo de racionalidad, a la que otras racionalidades se pliegan o

coadyuvan, que es paradigmáticamente funcional a estos aparatos, dispositivos, mecanismos y tecnologías de control, en particular en la educación. Se trata de una *razón evaluadora* que, en primera instancia, se entiende como un tipo de racionalidad que impele a medir, comparar y normalizar a sujetos tan singulares como diferentes, operando en la acción un principio de clasificación que marca la cercanía o lejanía de los sujetos respecto de un ideal de sujeto y una representación educativa que funciona como norma e indica quién está dentro y quién queda fuera de lo que se establece como “aprobado” (que podría decirse incluido/normal) y “desaprobado” (que podría mencionarse como excluido/anormal).

Esta razón evaluadora, acompañada de todas sus prácticas, aparatos, mecanismos, dispositivos y tecnologías, ha sido el instrumento por excelencia o la racionalidad base de la educación moderna. Pero hoy, a pesar de los variados cambios actuales, persiste y tiende a intensificarse: pues en la educación contemporánea parece estar naturalizado el hecho de que unos evalúan a otros (en cualquier jerarquía determinada, dentro o fuera del sistema), lo que pone a unos en un rol de juez y a otros en un rol de ser juzgados. Esto deviene de las bases fundacionales del sistema educativo moderno que se planteó producir las subjetividades de las nuevas generaciones desde ciertos espacios y dispositivos de disciplinamiento para no sólo “garantizar la transmisión cultural” sino también cimentar un orden social “estable” basado en normas a partir de las cuales se habilitan juicios al interior de las instancias educativas. Y, aquí es donde nos preguntamos, si hay un *deber ser* prescripto de antemano en la educación, ¿cuál es el lugar del Otro en este proceso subjetivante que involucra de forma primordial a la racionalidad en cuestión? Pues, de este modo, unos parecen adaptarse “normalmente” y otros, sin embargo, dan pruebas de no poder ser ajustados a la norma que se presenta generalmente en forma de reglas impersonales que funcionan bajo el primado de leyes universales y cimientan alguna moral de turno con su respectiva *lógica de la crueldad* (Mèlich, 2014). Por ende, no hay situación de evaluación sin racionalidad evaluadora en juego, y no hay razón evaluadora en juego sin el establecimiento de una relación controladora en el marco de un determinado vínculo (pedagógico) con el Otro. Es decir que, por ejemplo, el aplazo siempre es del Otro en tanto este ha sido medido y (des)valorado en relación a determinado parámetro-norma mediante procedimientos tan hábiles como sutiles de un poder administrativo que actúa en nombre de la ciencia pero tiene más que ver con el *management*. Habría que pensar aquí, con cierta resonancia levinasiana, si no estamos frente a la *muerte pedagógica* del otro... Porque la evaluación –y toda la racionalidad que la sustenta– más que un significante en aparente disputa dentro del campo pedagógico, termina siempre por dejar a la pedagogía entrampada en el mismo debate que está hace más de cinco siglos y repite –o deviene en el eterno retorno– de *lo mismo*. Los técnicos y una manada de pedagogos pseudo-críticos están seguros de que lo que evalúan es el aprendizaje, algunos más respetables tienen el cinismo de decir que si no es el aprendizaje al menos es una versión limitada y reducida del mismo. Aquí está la cuestión, y la eficacia neoliberal por excelencia que reduce todo lo relacionado a la alteridad: de este modo, hay reducción de lo político a un proceso de gestión, de la pedagogía o la enseñanza a la evaluación, del aprendizaje a una respuesta correcta o a un resultado comprobable, de la singularidad a la cifra, de un proceso educativo a un promedio. Resuena el eco foucaultiano de *Vigilar y castigar* a propósito del examen como dispositivo disciplinario que marcaba a fuego la educación con la doble operación de la vigilancia jerárquica y la sanción normalizadora, pero al fin y al cabo la evaluación recoge esa herencia a su interior cuando determina si alguien es capaz o incapaz, inteligente o ignorante, obediente o desobediente, adaptado o inadaptado, cosa que funciona también fuera de la escuela tejiendo la serialidad que asigna lugares y funciones a sujetos y saberes (Skliar y Téllez, 2008, p. 248).

De aquí parte la necesaria invitación a reflexionar sobre estas cuestiones claves, a mi entender, que no pueden perderse de vista en una práctica que pretenda llamarse ético-pedagógica. Tomémoslo apenas sino como pistas para repensar o desandar esas certezas que sugieren la imposibilidad de educar sin evaluar...

➤ 2. *Desnudar la razón evaluadora: puntuaciones para la profundización crítica de una noción pedagógica.*

Evaluar la realidad, el otro, lo otro, la enseñanza, el aprendizaje, los resultados, las condiciones, informaciones, procesos, desempeños, así hasta lo impensado, de tal modo que el hartazgo o el tedio

pervive en las arduas perturbaciones que genera y un cinismo naturalizado caracteriza todo lo relacionado a esta razón (evaluadora) de ser y hacer.

Hace un tiempo se encontraron las voces de Jean-Claude Milner y Jacques-Alain Miller (2006) en Francia con motivo de reflexionar sobre el auge evaluador (sobre la práctica psicoanalítica) en dicho país y lo que han nombrado como “paradigma de la evaluación”, reconociendo a la misma como una cuestión eminentemente filosófica... De la escucha de esas conversaciones, se desprenden mis notas que devienen pistas con algunos guiños para quienes pensamos en alejarnos de la(s) certeza(s) que naturaliza(n) la sinonimia entre educación y evaluación haciendo de la racionalidad pedagógica esa racionalidad primordialmente evaluadora que podría puntuar y caracterizarse del siguiente modo:

- » Procede de la medida y de lo calculable.
- » Se trata siempre de una *matematización homogeneizante* que pone en juego una ecuación que igualaría al evaluado y a la cosa evaluada, lo cual también plantea un *principio de sustituibilidad*.
- » Sujeto y objeto se con-funden en lo valorado, en el marco contractual donde evaluador y evaluado se suponen partes contratantes “equivalentes” en fuerza y que tienen algo que intercambiar.
- » Antes y después de cualquier contrato, hay evaluación: para ver si la parte es tal como se supone que es y para verificar si se cumplió con los objetivos planteados en el mismo. (No resulta casual que un didacta francés como Brousseau utilice un término tan acuñando en nuestros días como “contrato pedagógico”, lo mismo cabe para la tan criticada y vigente pedagogía tecnocrática “por objetivos”).
- » Implica un procedimiento pesado, una suerte de fastidio sistémico producido por la carga administrativa que conlleva y la no posibilidad de delegación.
- » Se realiza en nombre del “bien común” y las “mejores intenciones del mundo” (es decir, las peores) desplegando toda una serie de procedimientos tan hábiles como sutiles que afirman que todo puede ser objeto de evaluación.
- » Cada quien es un número, donde la individualización va de la mano con el papeleo que lo administrativo (como una de las formas de la técnica) pone en juego.
- » Como cierto poder administrativo, se impone e interviene en nombre de la ciencia: pero no es una ciencia sino un arte *management* porque se mide, se contrasta, se cifra, se compara, se piensa que es científico por la intimidación que produce cual “discurso amo”; pero no porque haya cálculo, hay ciencia.
- » Se trata de una perversión que se acompaña de cierta docilidad o cobardía obsesiva, operación que se cristaliza en dos estados: en el primero, un ser imperceptible, único, desconocido, salvaje, se evalúa (así como se evalúa a conjuntos, instituciones y grupos de los cuales puede ser sujeto); en el segundo, tenemos a un ser evaluado, comparado con el grupo de referencia, marcado, sellado, “conocido”, civilizado. Y si ya está acreditado, porque fue lavado de todas sus faltas, el bautismo burocrático fue eficaz y el sujeto evaluado podrá iniciarse en el arte de evaluar a otrxs –comenzando quizá, en primer lugar, por su propio evaluador-.
- » Implica cierta seducción (o una búsqueda metódica, imparabile, extremadamente astuta) para dar con el con-sentimiento del otro, su solicitud y deseo, puesto que todo evaluado-acreditado se convierte en un evaluador en potencia, muchas veces se presenta como la cosa más agradable del mundo.
- » Luego del momento de la seducción, la comparación es el *quid* que permitirá a esta operación llegar a la estigmatización de manera tal que deviene en un método de eliminación.
- » Se jacta de un pragmatismo presentado en búsqueda de la máxima eficacia, donde hace pasar un ser de su estado de singularidad al estado cifrado (estadístico y comparado) de “uno-entre-otros” que incluye la posibilidad de pertenecer a una masa de no-acreditados -o desacreditados-.
- » Está en búsqueda de cierta confesión palpable, y por esto se vale del consentimiento del otro buscado metódicamente hasta por formas como la mismísima auto-evaluación que expone (o pone fuera) la intimidación del otro de manera tal que llegue hasta el hecho de auto-incriminarse o auto-denunciarse.

De esta racionalidad evaluadora se desprenden, entonces, no sólo prácticas sino también mecanismos, tecnologías y dispositivos. De aquí que, en efecto, pueda hablarse de la aparición de políticas y epistemologías evaluadoras que tratan de apoderarse del saber del otro -fruto de su propia práctica- y que operan mediante el poder del sello que reconoce en cuanto acredita. Como si algo dijera “*No tengo nada contra ti, solo te pido que me comuniques el texto de lo que puedes decir de ti mismx, te vamos a medir según los criterios que (quizá juntos) hayamos definido*”: cuando se consigue implicar al sujeto en el proceso de su propia exclusión, cuando se lo ofusca sobre lo que se le sustrae, estamos frente a la abyección (Miller y Milner, 2006, p. 46). Así se apunta a la auto-condenación del sujeto donde al consentir el proceso habita la imposibilidad de rebelarse y se ve forzado a decir de algún modo, por el mismo efecto del *estatuto de la comparación*, “*valgo menos que aquel, merezco la muerte*”.

Milner (2006) reconoce en el cientificismo, la ideología de los managers y la regulación administrativa, tres vectores que son cohesionados y respaldados por la palabra-amo *evaluación*. Dicha cohesión despliega sus efectos en la avenencia y en la estratagema, en el saber y en la ignorancia, en la racionalidad y en la superstición, pues extiende un manto que intenta cubrirlo todo. Reconoce en la medida y la ganancia sus dos signos distintivos que hacen del valor de cálculo y del valor comercial una sinonimia que se presenta como la forma respetable de la ley de la jungla. De este modo, la medida evaluadora se convierte en un verdadero proceso de exclusión: no hace sino repetir el derecho del más fuerte, añadiéndole el disfraz de la exactitud y de la precisión (Milner, 2006).

► 3. La razón del más fuerte: racionalidad evaluadora, totalitarismo y examinoxcracia.

Como puede notarse, esta racionalidad no sólo cimienta prácticas, tecnologías, mecanismos y dispositivos, sino que también puede adoptar el estatus de una política, una ideología, una forma cultural, un paradigma e incluso una epistemología. Se disfraza con los mejores métodos discursivos, se camufla en significantes como “igualdad”, pero se mueve a todas partes con su sesgo cuali-cuantificador que hace de las diferencias y singularidades del otro la reducción –homogeneizadora- a su ciframiento en nombre de un trato supuestamente igualitario. No conoce límites (pues atraviesa los sectores socio-culturales y políticos más impensados, desde la enseñanza y el arte hasta las dimensiones más íntimas de la personalidad), tampoco importan las edades (pues se evalúa hasta en el jardín de infantes y más temprano también). La evaluación –y su racionalidad específica- deviene así en el modo por el cual un poder político-administrativo, a veces general y otras veces local, ejerce su imperio pretendiendo otorgar la norma de lo verdadero, de lo correcto, de lo aceptable, de lo objetivo, de lo claro y transparente, de lo des-ambiguo, de la eficacia, de la completud, de lo absoluto. Pretende instalarse en la indiferencia que su norma de objetividad produce y en el silencio de su afán inquisidor-totalitario, pero a cada gesto se nota su pretensión de ocultar lo que termina revelando siempre como su deseo de dominio universal. Quizá es por esto que la creatividad o la invención, la improvisación y el error, la falla o el vacío, como manifestaciones condensadas de la subjetividad, son vistas por ella como una resistencia, cuando no una amenaza, a su sistema esencialmente colonial. Y puede llegar a ser tan convincente que hasta los más “progresistas” defensores de la inclusión enarbolan algún tipo de evaluación supuestamente democrática y anti-autoritaria. De aquí puede pensarse eso que algunos llaman inclusión excluyente o exclusión incluyente, aunque en el mismo sentido no es extraño que pensadores como Milner o Žižek vean una compatibilidad tan clara muchas veces entre democracia y evaluación. Pero como dijo un amigo alguna vez: *la evaluación aunque se vista de seda, evaluación queda*.

Generalmente, en educación, se hace una oda a la evaluación, en primera instancia, del grado de posesión o manejo de determinados conocimientos, saberes o habilidades, que para quienes alcanzan tal o cual nivel se les considerará en posesión de un supuesto aprendizaje que les coloca en situación de aprobación. De este modo, se establece mediante ello –y el tipo de racionalidad específica que supone- una forma de habitar lo educativo desde el quehacer clasificatorio, desde la tendencia a la medición, al juicio, a establecer un sistema de premios y certificaciones que reducen a esto la misma acción de educar. No hay construcción común, sino la supuesta naturalidad de que algo o alguien posea lo que otros no, lo cual así justifica el exceso mono-lógico de preguntas retóricas que no invitan al (hacer) sentido sino a la inmediatez cronológica o programática que impulsa toda explicación –siempre embrutecedora, como aprendimos de Jacotot y Rancière- y encuentra su basamento en las certidumbres más asertivas o acostumbradas de un pensar totalitario⁸. En este contexto (d)evaluador, las

⁸ Como enseñan Bárcena y Mèlich (2014, pp. 201-202), el *pensar totalitario* se muestra único, sólido, consistente en sí mismo, no se deja vulnerar por lo ajeno y lo extraño, se pretende incontestable; en su vocación de dominio, de control, de cálculo y de totalidad, reduce toda la realidad al concepto (y al discurso) que se hace de ella; lo pensado queda como trabado por el ansia de dominio conceptual, de modo que cada una de las singularidades pensadas quedan tragadas y absorbidas en la desnudez de una masa sin atributos. Su lenguaje se pretende objetivo, atenido a la “realidad”, globalizador o único, se sostiene a sí mismo con vocación de pureza, sin mezclas ni mestizajes. En este pensamiento las categorías o las gestualidades éticas no ocupan lugar alguno, pues no precisa mirar a los ojos, le basta con ordenar desde la prepotencia de quien supuestamente todo lo sabe, organiza y decide, ateniéndose al principio del *todo es posible*. Es un pensar *sin* el otro o, incluso, *contra*

preguntas fuera de libreto incomodan y son mal vistas, la estigmatización de la ignorancia proscribire el error y la incertidumbre (aunque cierta pedagogía “progre” incorpore a su lenguaje al error como “oportunidad para aprender” –no sin aplazos, claro está- y a la incertidumbre como motor para el trabajo). En el fondo no importa más que las respuestas correctas, la interacción o la reflexión son meras “herramientas” o recursos para “conocer mejor” algún fetiche del conocimiento. Como si no quedara alternativa más que apegarse a un proceder de reglas sin excepción, en el nombre de “la mejora”, “el cambio”, “la innovación”, “la transformación de las prácticas” o la “resolución de problemas” la razón evaluadora y su *examinocracia* se instalan como el único camino posible de una “toma de conciencia” o una “acción transformadora”. Por suerte la educación siempre se escapa, la alteridad siempre resiste y no se deja atrapar, y este tipo de razón falla sistemáticamente de hace al menos cinco siglos a esta parte. Se habla mucho de la transformación a partir de la evaluación, pero es cierto que en “el horroroso siglo XX” hemos tenido la prueba de sangre de que la política y la transformación como primera prioridad antes de la ética causan todos los desastres que hemos sido capaces de atravesar y nos tocan en lo más hondo de la memoria. Por ello tal vez es tiempo, coincidiendo con lo que Žižek dijera alguna vez, de invertir la tesis XI de Marx sobre Feuerbach ya que el mundo se está transformando vertiginosamente y lo que será necesario es detenerse a pensar para volver a interpretarlo. Porque la sinuosidad lenta y agotadora de esta filosofía de la eficiencia que obsesiona a la época con los resultados, el éxito y el logro de objetivos, la eficacia de proyectos y la *accountability*, nos lleva a ser eternos réprobos y deudores que viven al ritmo de sus sentimientos de fracaso, vergüenza y culpa. La mayor trampa de la *sociedad del conocimiento* o del saber es que hace de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, algo (d)evaluable que se traduce siempre en reconocimiento de aprobación o sanción aplazatoria.

➤ 4. Un [impostergable] gesto micro-político de hospitalidad.

Hace algunas décadas Gilles Deleuze (1994) enseñaba que la micropolítica busca servirse de las luchas “minoritarias”, cotidianas, inestables y locales⁹ como una estrategia de resistencia que privilegia la multiplicidad y la diferencia. Ante el mandato superyoico del goce, que en educación pareciera traducirse en la compulsión a evaluar que reza “evalúa a cualquiera todo el tiempo” y condensa perversiones o crueldades de las más diversas, se hace necesario habitar la imposibilidad y no desconocer la dimensión de impotencia de toda acción pedagógica.¹⁰ En este sentido, el filósofo italiano Giorgio Agamben en su libro *Desnudez* habla sobre aquello que podemos no-hacer: evaluar podría entrar en este registro de cosas que podríamos no-hacer como manifestación de resistencia al imperativo moderno. Quizá sea la educación, y todo espacio necesariamente público y colectivo que la fundamenta, lo que necesita de esos pequeños gestos subversivos -o micropolíticos- que afectan señalando un horizonte ético común. Y ello tiene que ver también con hacer de la hospitalidad un gesto pedagógico mínimo a la hora de habitar un espacio educativo donde atender al otro no quiere decir vigilarlo sino acogerlo en su lenguaje singular que hará junto al propio, y al de una tercera cosa que nos vincula, un lenguaje común por-venir. Esto tiene que ver con dar lugar a lo indescifrable de la palabra y el silencio en la relación pedagógica aceptando que el aprendizaje es un enigma irresoluble siempre del otro, nunca del uno. De aquí que toda evaluación del otro es siempre devaluación de su alteridad y reducción a la mismidad, reducción a determinado conocimiento o especificidad,

el otro: no puede entenderse a sí mismo más que estableciendo relaciones cognitivas, reductoras de la importancia del pasado, en el afán resultadista del aquí-ahora; lo que se le resista es considerado inexistente, irrelevante o no digno de ser pensado.

9 Porque es allí donde se reproducen las formas fascistas del capitalismo, expresadas en la deformación del deseo a merced de los dispositivos propios de las sociedades de control. La micropolítica supone una máquina de guerra, individual y colectiva, que se opone a las grandes instituciones mayoritarias y estables (Deleuze, 1994).

10 Agamben (2011) señala la existencia de una engañosa operación del poder, que no actúa de forma inmediata sobre aquello que podemos hacer -sobre nuestra potencia-, sino más bien sobre nuestra impotencia, es decir, sobre lo que no podemos hacer, o mejor aún, podemos no hacer. “Impotencia” no significa aquí sólo ausencia de potencia, no poder hacer, sino también y sobre todo “poder no hacer”, poder no ejercer la propia potencia. Y es precisamente esa ambivalencia específica de toda potencia, que siempre es potencia de ser y de no ser, de hacer y de no hacer, la que define ante todo la potencia humana. Separados de nuestra impotencia, privados de la experiencia de lo que podemos no hacer, muchas veces se cae en el engaño de creerse capaz de todo y repetimos un jovial “no hay problema” que suele venir acompañado del irresponsable “si se puede”. Quien es separadix de la propia impotencia pierde, sobre todo, la capacidad de resistir. Y es que quizá sólo la ardiente conciencia de lo que no podemos ser es la que garantiza la verdad de lo que estamos siendo.

reducción al caso o tema coyuntural, a la típica pregunta identitaria que deja al yo (inquisidor por excelencia) impune. Pues no hay conocimiento ni especificidad a cerca de la alteridad, no deviene en tema coyuntural, no se casifica ni se clasifica, no hay lugar para la pregunta ¿quién eres? Sólo hay apertura, desborde del yo, temblor, abismo. Recibir al otro sin condición es botar las preguntas típicas que fácilmente derivan la hospitalidad en hostilidad.

Deleuze decía que como su generación se ocupó de hacer frente y resistir a las diversas formas del poder disciplinario, correspondería a las siguientes generaciones afrontar los desafíos de desentrañar los más sutiles y perversos dispositivos de las nuevas sociedades de control. Embarcados en esta invitación ético-política, es nuestro tiempo de deconstruir –cuando no destruir- el *estatuto de la comparación*: esa disposición que se disfraza de natural o atemporal para estigmatizar y normalizar a sujetos tan distintos como singulares, haciéndolos partícipes de su propia abyección y propiciando la introyección de un valor auto-condenatorio de sí mismo en relación a algún parámetro determinado como norma. Somos las memorias que nos hacen, y las tragedias de las que llevamos huella, y ello nos debería bastar para pensar en la singularidad como la prohibición de comparar. A Bárcena y Mèlich (2014, p. 25) el recuerdo de Auschwitz les hace pensar la singularidad de ese modo, al igual que la constitución del sujeto a partir de la respuesta a la pregunta *¿quién sufre?* Y no a la pregunta *¿quién habla o razona?* Pues se trata, para ellos, de la autoridad del sufrimiento y no de la Razón... Esto necesariamente nos da que pensar, puesto que nuestra historia de sufrimientos y padecimientos tiene más de cinco siglos igual y muchxs que no están. En algún momento quizá despertaremos de la insoportable pesadilla en la que esta asesina razón evaluadora nos acosa sin respiro ni reposo, ojalá cuando entonces no sea demasiado tarde.

» Bibliografía

- » Agamben, G. (2011) *Desnudez*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- » Bárcena, F. y Mèlich, J.-C. (2014) *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- » Deleuze, G. (1994 [1980]). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- » Deleuze, G. (2014 [1995]) *Conversaciones. 1972-1990*. Valencia: Pre-Textos.
- » Mèlich, J.-C. (2014) *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.
- » Miller, J.-A. y Milner, J.-C. (2004) *¿Desea usted ser evaluado? Conversaciones sobre una máquina de impostura*. Málaga: Miguel Gómez ediciones.
- » Milner, J.-C. (2006) "El gran secreto de la ideología de la evaluación", en VV. AA. *El libro blanco del psicoanálisis. Clínica y Política*. Gredos: Madrid.
- » Skliar, C. y Téllez, M. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: NovEduc.

Figuras del migrar y trayectorias académicas: relatos de estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste

Leiva, Guadalupe / UNNE-Facultad de Humanidades / e-mail: guadalupeleiva11@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación.

» *Palabras clave: Migrar - Trayectorias Académicas - Estudiante Universitario - Relatos.*

► *Resumen*

El trabajo presenta avances en el plan de trabajo de la beca doctoral (CONICET-UNNE) que me encuentro desarrollando desde el año 2014, la cual se ocupa de las trayectorias de los estudiantes universitarios que hayan realizado algún tipo de movimiento migratorio al momento de iniciar su carrera de grado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la UNNE, entre los años 2014–2016. Se optó por efectuar el seguimiento de una cohorte (la que ingreso en el año 2014) durante sus primeros años de estudios universitarios.

La metodología utilizada combinó dos enfoques de análisis: cuantitativos y cualitativos, cada uno de los cuales orientó a focalizar un aspecto de la cuestión. El enfoque cuantitativo -mediante el análisis de datos estadísticos- permitió caracterizar a los estudiantes; reconociendo un conjunto de rasgos socio-demográficos, como así también, aquellos que hacen a la trayectoria académica de los estudiantes en la carrera.

El enfoque cualitativo, a partir del relato y la acción de narrar por parte de los sujetos, nos permitió descubrir el modo en que ciertos acontecimientos propios de los movimientos migratorios puntúan en las construcciones de las trayectorias académicas.

El entrecruzamiento de los resultados obtenidos aquí en el trabajo de campo en relación con aquellos resultantes de otros trabajos de investigación pueden –se considera- contribuir a dotar de una mayor solidez a la hipótesis por la que se sostenía que tanto las diversas motivaciones por la carrera, la elección de la misma, los modos de acompañamiento suscitados hacia el interior del núcleo familiar, las experiencias previas, las expectativas basadas en la futura profesión y las referidas a las experiencias de vida de los jóvenes estudiantes se constituyen en puntos iniciales que habilitan ciertas “formas de migrar”, y éstas a su vez, pueden permitirnos identificar las diferentes “figuras del migrante universitario”.

► *1. Presentación*

Esta ponencia se inscribe en el eje temático 1 sobre los “Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación”, en tanto intentará abordar los momentos del proceso de una investigación en educación sobre algunas figuras del migrar y las trayectorias académicas de los estudiantes de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, a partir del trabajo con sus propios relatos.

A lo largo de este trabajo, se recuperarán algunos de los momentos en los que a la fecha se ha podido avanzar, a saber: la construcción del diseño, el trabajo en terreno y la implementación de las

técnicas de obtención de datos empíricos, las primeras aproximaciones al análisis de los datos recolectados y la triangulación de la información. Es a partir de esto, que se intentará sostener la hipótesis que sustenta este trabajo de investigación.

La beca de investigación se desarrolla en el marco del proyecto “Dispositivos de acompañamiento en la formación, su incidencia en las prácticas docentes” (Res. N° 678/13 - CS.) de la SGCyT UNNE, el cual se desarrolla desde el año 2014 al 2017. Por su parte, el proyecto de la beca de ésta investigación se titula “Movimientos migratorios de estudiantes universitarios: narrativas familiares” (Res. D N° 2936/2013; 2014-2019) dirigida por la Dra. Anahí Mastache; cabe destacar que la dirección de la tesis doctoral se encuentra a cargo del Dr. Carlos Cullen, en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER).

El trabajo de la tesis doctoral se ocupa de las trayectorias de los estudiantes universitarios que hayan realizado algún tipo de movimiento migratorio al momento de iniciar su carrera de grado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, entre los años 2014–2016.

Esta tesis comprende la noción de migrar en su sentido más amplio, ocupándose de aquellas figuras que presentan al menos tres formas de migración: el estudiante que realizó un desplazamiento geográfico, el estudiante que se constituye en la primera generación de su familia que inicia sus estudios superiores, y por último, el estudiante que ha realizado otros estudios profesionales previos al ingreso a la carrera universitaria de Ciencias de la Educación. Estas tres figuras, han sido emergentes de la primera aproximación al objeto de estudio durante el año 2014.

En este sentido, el interés investigativo no se reduce solo a conocer cuáles son las figuras del migrar, sino que se interesa también, por comprender (Ardoino, 1993) los acontecimientos significativos y las experiencias vivenciadas que los estudiantes universitarios logran recuperar en la memoria y como éstos, a su vez, puntúan en las construcciones en sus trayectorias académicas universitarias.

Ello supone un intento por comprender, por buscar e interpretar los significados y sentidos que los distintos sucesos y momentos tienen para los sujetos en su trayectoria académica.

El interés intrínseco del estudio –en tanto objetivo general- se centra en la intención por descubrir el modo en que ciertos acontecimientos propios de los movimientos migratorios puntúan las construcciones de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios. Para ello, se pretende identificar y describir los movimientos migratorios de los sujetos, a partir de la acción de narrar.

Los objetivos específicos que sustentan el trabajo de esta tesis, son:

- I. Caracterizar de la población estudiantil universitaria a partir del relevamiento y análisis de las estadísticas de las universidades nacionales de la SPU en general y de la Universidad Nacional del Nordeste en particular, como así también, de los censos de las universidades argentinas realizadas por el INDEC: Universidad Nacional del Nordeste (1994).
- II. Caracterizar la población estudiantil de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste, que hayan ingresado durante el ciclo académico del año 2014.
- III. Indagar sobre tres variables de análisis a fin de realizar la reconstrucción de las trayectorias de estudiantes universitarios en estudio:
 - (a) datos personales: edad, sexo, ciudad de procedencia, ciudad de residencia actual, información referida a la vivienda, beneficio y/o prestación de becas estudiantiles, actividad y rubro laboral en caso de poseer un trabajo.
 - (b) datos sobre la trayectoria académica: año de ingreso, cantidad de las materias cursadas y de las materias aprobadas, razones que considera vinculadas a la elección de la carrera y de la universidad.
 - (c) datos familiares: último nivel de estudios alcanzados por el padre y la madre, actitud de los padres frente a la decisión por iniciar sus estudios universitarios, hermanos que posean títulos universitarios o bien, se

encuentren realizando estudios en el nivel y localidad e institución.

- IV. Descubrir los hechos y acontecimientos significativos que los estudiantes universitarios logran recuperar en la memoria, como así también, las experiencias vivenciadas en cada uno de estos movimientos si es que los hubiera, y como estos a su vez, puntúan las construcciones en sus trayectorias académicas universitarias.

Las preguntas que se han generado al problema de la investigación, han sido: a) ¿Cuál es el modo en que ciertos acontecimientos propios de los movimientos migratorios puntúan las construcciones de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios?; b) ¿Qué características socio-demográficas posee la población estudiantil universitaria, al momento de iniciar una carrera universitaria?; c) ¿Qué rasgos caracterizan a la población estudiantil en relación con su trayectoria académica universitaria?; y d) ¿Qué hechos, experiencias vivenciadas y acontecimientos considerarán significativos los estudiantes universitarios en cada uno de los movimientos y como estos a su vez, pueden o no, puntuarse en tanto construcciones en sus trayectorias académicas universitarias?

El tema es significativo en la medida en que permita identificar el modo en que ciertos acontecimientos propios de los movimientos migratorios puntúan las construcciones de las trayectorias académicas de los estudiantes de una carrera universitaria, en particular.

La tesis resultará relevante en la medida en que logre presentar unas figuras del migrar a partir de la acción de narrar los movimientos migratorios de los sujetos y la relación de éstos, con sus trayectorias académicas. La pertinencia del estudio está dada por el hecho de que la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) responde a la demanda de formación de grado a cuatro provincias (Corrientes, Chaco, Formosa y Misiones) que representan a la región NEA de la República Argentina.

La metodología trabajada, combina enfoques cuantitativos y cualitativos; cada uno de los cuales se orientan a focalizar un aspecto de la cuestión.

El enfoque cuantitativo, mediante el análisis de datos estadísticos, facilitó conocer las características socio-demográficas de la población estudiantil y su relación las trayectorias académicas universitarias.

El enfoque cualitativo, mediante el trabajo a partir del relato y la acción de narrar por parte de los sujetos dando cuenta de este modo, la singularidad que supone para cada estudiante cada uno de los acontecimientos significativos, las experiencias vivenciadas en cada uno de los movimientos migratorios y como éstos a su vez, podrían constituirse en puntuaciones en relación con las construcciones en sus trayectorias académicas universitarias.

Una de las expresiones que utilizan Denzin y Lincoln para definir lo que es la investigación cualitativa es aquella que hace alusión a que ésta es interpretativa. Es decir, que se intenta dar sentidos o interpretaciones a los “fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Dentzin , N. & Lincoln, Y. en Vasilachis de Gialdino, 2012, p. 24).

Tal como lo trabaja Maxwell la investigación cualitativa podría ser trabajada en términos de alcanzar la comprensión de los significados que los actores dan a los acontecimientos, las experiencias, los sucesos y las situaciones en los que participan (Maxwell, J. en Vasilachis de Gialdino, 2012, p. 31).

La investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en las experiencias de las personas (Vasilachis de Gialdino, 2012, p. 26). De este modo, intenta alcanzar una aproximación al estudio del fenómeno. El proceso de investigación en esta tesis y desde este enfoque, plantea:

el intento por descubrir la perspectiva de los participantes;

la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre la tesista y los estudiantes entrevistados;

la prevalencia de las palabras y expresiones, tal como fueran expresadas por los sujetos.

En este sentido, la recolección y el análisis de los datos permiten a esta tesis comprender la complejidad de la problemática en estudio.

Es a partir del análisis cualitativo que ésta tesis aborda, que se realiza el estudio en profundidad de casos sobre cada una de las figuras del migrar, “elegidos por su semejanza en la característica o

fenómeno que se desea analizar, y que simultáneamente presentan diferencias relevantes que permiten su comparación” (Forni, F; Gallart, M. & Vasilachis de Gialdino, I., 1993, p. 124).

Metodológicamente, ésta tesis se inscribe en el paradigma interpretativo. Los datos cuantitativos con que los que se trabaja no son utilizados para establecer relaciones casuales sino, en primer lugar, para contextualizar y poder llevar adelante la investigación cualitativa. Tal como lo enuncian Dentzin y Lincoln:

“la investigación cualitativa es inherentemente multimétodo en su foco. Sin embargo, el uso del método múltiple de la triangulación refleja un intento de comprender en profundidad el fenómeno en cuestión. La realidad objetiva no puede nunca ser capturada. La triangulación no es una herramienta o estrategia de validación sino una alternativa a la validación” (Dentzin, N. & Lincoln, Y. en Wainerman & Sautu, 2001, p. 117).

El universo de esta investigación son todos los estudiantes que hayan iniciado su carrera de grado en Ciencias de la Educación de la F.- Hum. de la UNNE, durante el ciclo académico 2014. La población son los estudiantes universitarios que hayan realizado un movimiento migratorio al momento de iniciar la carrera. La muestra a trabajar representará a cada una de las tres figuras del migrar.

A la fecha se han desarrollado dos de tres etapas previstas en el plan de trabajo de la tesis:

La etapa 1, en la que se generó una caracterización de la población estudiantil de las universidades nacionales en la República Argentina, de la Universidad Nacional del Nordeste y de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de dicha universidad, que hayan ingresado durante el ciclo académico del año 2014.

Como así también, en esta etapa mediante la implementación y recolección de la información a partir de la encuesta denominada “Trayectorias de estudiantes universitarios: los desplazamientos de tipo geográficos” (2014) realizada durante el segundo cuatrimestre del año 2014, se trabajó en la reconstrucción de las trayectorias de estudiantes (cohorte 2014). Se indagó sobre tres variables de análisis: a) datos personales de los estudiantes de las carreras en estudio, b) trayectoria académica de cada uno de ellos, y por último, c) núcleo familiar del que provienen.

A partir de los resultados de estas encuestas, se estableció un primer análisis respecto de las tres formas de migrar que presentan los estudiantes, migrar en términos de:

aquellos estudiantes que han tenido un desplazamiento de tipo geográfico al momento de iniciar su carrera de grado;

aquellos estudiantes que son la primera generación de estudiantes universitarios a nivel familiar ;

y la de aquellos estudiantes que han realizado otros estudios profesionales previos al ingreso a la carrera universitaria de Ciencias de la Educación.

La etapa 2, realizada en el período 2015-2016 (continúa), centra su estudio en:

el análisis sobre el rendimiento académico 2014 de los estudiantes ingresantes a las carreras de Ciencias de la Educación, durante el primer año.

el relato de los estudiantes universitarios en base a la profundización de las áreas de indagación trabajadas en la etapa 1. La fuente de información básica es la testimonial. El objetivo es descubrir los hechos y acontecimientos significativos que logran recuperar en la memoria y el modo en el que éstos puntúan las construcciones en sus trayectorias académicas universitarias.

Se realizaron a la fecha, dos entrevistas grupales en profundidad con ocho estudiantes los cuales han formado parte de la población con la que se trabajó durante el 2014 en la encuesta. Cabe destacar, que de los 56 encuestados en el año 2014, 27 de ellos se encuentran cursando regularmente las cátedras: Grupos e Instituciones Educativas y Didáctica II, las que son a su vez correlativas y obligatorias para la cursada del cuarto nivel, tal como lo establece el Plan de Estudios (2000) de la carrera

de Ciencias de la Educación.

Es decir, solo éstos 27 estudiantes se encuentran cursando el tercer año tal como se establece en la estructura del Plan, llevando a cabo sus trayectorias académicas en estrecha relación entre el nivel de curso y el año de ingreso a la carrera (cohorte 2014).

En ambas entrevistas, la entrevistadora ha solicitado a los estudiantes que lograran ampliar y/o clarificar ciertas expresiones enunciadas que dan cuenta de determinados sucesos propios vivenciados. Los cuales, a la hora de mencionarlos, solo emergían como “enunciados” sin mayores detalles. Tal como lo mencionan Taylor y Bogdan (1992) es necesario este tipo de actitud en situaciones tales como “Cuando los informantes mencionan experiencias específicas, se pueden indagar mayores detalles. También es una buena idea tomar notas de temas para volver a ellos ulteriormente” (Taylor, S. J. & Bogdan, R., 1992, p. 116).

Es mediante las entrevistas, que se ha logrado:

identificar y describir los movimientos migratorios de los sujetos;

conocer el modo en que ciertos acontecimientos propios de los movimientos migratorios puntúan las construcciones de las trayectorias académicas de los estudiantes universitarios a través de la enunciación de los acontecimientos y experiencias –tanto los pasados como los presentes-.

Posteriormente se realizó la categorización sobre la selección de segmentos de sentido para su posterior análisis a fin de comprender el fenómeno en estudio y sus posibles emergentes.

En simultáneo, se realizó la triangulación de los datos recogidos en terreno utilizando para ello los informes de gestión sobre la trayectoria académica de los estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación realizados por la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades de la UNNE, con los datos provenientes del relevamiento de las estadísticas y de los censos analizados en la etapa 1. La triangulación de métodos de recolección de los datos es de suma importancia ya que mediante de la utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección se logra validar la información recolectada para su posterior análisis. Tal como lo plantea Hernández Sampieri (2010):

Siempre y cuando el tiempo y los recursos lo permitan, es conveniente tener varias fuentes de información y métodos para recolectar datos. En la indagación cualitativa poseemos una mayor riqueza, amplitud y profundidad en los datos, si éstos provienen de diferentes actores del proceso, de distintas fuentes y al utilizar una mayor variedad de formas de recolección de los datos (Hernández Sampieri, R. & otros, 2010, p. 439).

Este trabajo advierte la necesidad de reconocer la subjetividad del tesista en el proceso de investigación, dado que la misma forma parte del plantel docente del Departamento de Ciencias de la Educación y además había participado activamente en la coordinación de actividades del “Cursillo de Ambientación para los ingresantes a la carrera” desde el año 2009 hasta el 2014 inclusive, motivo por el cual se hace necesario sostener una permanente vigilancia epistemológica sobre los efectos de los distintos niveles de implicación (Barbier, 1977) que puedan provocarse en el análisis de la información recolectada.

➤ 2. Discusiones y resultados/grado de avance de la investigación

A la fecha, el trabajo ha alcanzado dos resultados sustanciales: primero, el análisis sobre el rendimiento académico de las trayectorias académicas de los estudiantes del primer año de las carreras de Ciencias de la Educación, durante el ciclo académico 2014; segundo, la reconstrucción de ocho relatos de los estudiantes entrevistados. El análisis realizado sobre los datos cuantitativos existentes en las bases de datos de la Facultad de Humanidades de la UNNE sobre la totalidad de los ingresantes a las carreras de Ciencias de la Educación durante el año 2014, nos permitió conocer las características socio-demográficas al momento de iniciar una carrera universitaria y los rasgos que caracterizan a la población estudiantil en relación con su trayectoria académica universitaria.

El análisis se basa en algunos de los datos relevados en el “Informe de Gestión” realizado por la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades de la UNNE, durante el mes de Abril de 2015. El informe se sustenta en los datos brindados por el Sistema SIU Guaraní. En este apartado, se presenta un análisis estadístico del seguimiento de las trayectorias académicas de los estudiantes, objeto de este estudio, basado en cuatro variables de análisis:

- (a) estudiantes inscriptos a cursar las materias del 1° año,
- (b) mayores niveles de cada categoría 1° año,
- (c) número total en inscripción, regularización o abandono en cada año de la carrera de Ciencias de la Educación,
- (d) mayores niveles de cada categoría por año.

El mayor nivel de rendimiento en un solo parcial (aquellos que solo rindieron un parcial y aquellos que rindieron los dos parciales, pero no regularizaron las materias del primer cuatrimestre) se encuentra en las materias del primer año de las carreras de Ciencias de la Educación. Esto quiere decir, que el mayor número de estudiantes que no regulariza una materia se presenta ya en el primer cuatrimestre del primer año, pero que a su vez, los estudiantes alcanzan a rendir incluso hasta los dos parciales. Esto, deja por fuera la lectura de que los estudiantes abandonan “al iniciar la carrera” y que además, marca una inclinación en el número total de alumnos “que hayan regularizado o no materias” considerando el total de asignaturas de la carrera; ubicando de este modo al primer año en el foco del análisis de tipo estadístico sobre la población estudiantil y sus movimientos en relación a su trayectoria académica.

Mientras que, por su parte, el primer acercamiento al material recolectado en las entrevistas grupales en profundidad, con cada uno de los estudiantes universitarios con los cuales se establecieron conversaciones durante el mes de marzo del 2016, se constituyó la fuente primordial de la primera reconstrucción de cada uno de los relatos de los ocho estudiantes entrevistados permitiendo así, la profundización en el objeto de estudio. La representatividad de éstos se sostiene en que permiten advertir la presencia de hasta dos formas de migrar en relación con la trayectoria de cada uno de los sujetos.

El trabajo en esta etapa, permitió dar cuenta de la singularidad que supone para cada estudiante su trayectoria universitaria en relación con:

- los acontecimientos significativos;
- las experiencias vivenciadas en cada uno de los movimientos migratorios;
- las puntuaciones en relación con las construcciones en sus trayectorias académicas universitarias.

Trabajar con la voz y el relato de los estudiantes nos permitió a comprender con mayor profundidad las figuras del migrar emergentes tanto en los datos cuantitativos provenientes de las estadísticas, los censos, el informe de gestión y la información proveniente del Sistema SIU Guaraní, como así también, aquellos recolectados en el trabajo de campo durante el año 2014.

Como así también, se logró reconocer en cada estudiante entrevistado algunos acontecimientos significativos y/o experiencias vivenciadas, en relación con:

- el momento de decidir la elección de la carrera.
- el momento de decidir mudarse (en caso de que lo hayan realizado).
- el primer tiempo de inicios en la carrera (los primeros meses del 2014).
- el primer año de cursado y la trayectoria académica - hasta aquí (2016) - en la carrera.

Es mediante el relato de lo experimentado, que termina por cristalizarse una figura que sostiene una forma: la de la narración. Entonces, la historia de la narración es la historia de la subjetividad de cada uno de estos estudiantes universitarios, y es a partir del relato, que es posible sostener que el sujeto se piensa a sí mismo en relación con los acontecimientos vividos. De este modo, los relatos y la narración nos permiten conocer de cierto modo, la historia de cómo se ha construido la identidad del sujeto narrante.

El permitirnos pensar en el estudiante universitario desde su propia singularidad, permite a esta investigación instalar un horizonte de posibilidades desde la idea de la temporalidad propia de las figuras del migrar.

A modo de reflexión final, el tema en estudio se desprende de investigaciones previas en el marco de becas de investigación; las cuáles he venido desarrollando ininterrumpidamente desde el año 2010. En el marco de la tesis de licenciatura, he desarrollado durante los años 2008-2009 ya se había convertido en objeto de estudio el estudiante de ciencias de la educación.

Puedo destacar que la tarea de investigar ha estado atravesada por grandes momentos de ponderación por el desarrollo de las diversas investigaciones en las universidades nacionales, públicas y gratuitas, tal como de la que soy parte y represento. A decir verdad, uno sigue tras un deseo de formarse, de hacer tesis en aquello que lo interpela, que lo conmueve.

» Referencias bibliográficas

- » Ardoino, J. (1993). *Diálogo a varias voces, a propósito del sujeto*. Revue Pratiques de Formation (Analyses). N° 23. Traducido por Silvia Ávila Hernández. México: Dirección de Extensión y Difusión Universitarias. Universidad Iberoamericana.
- » Barbier, R. (1977). *La recherche-action dans l' institution éducative*. (Cap. Traducido: El concepto de "implicación" en ciencias humanas). París: Gauthiers Villars.
- » Forni, F; Gallart, M. & Vasilachis de Gialdino, I. (1993). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- » Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. Quinta edición. México: Mc Graw Hill.
- » Taylor, S. J. 6 Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- » Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2012). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa Editorial.
- » Wainerman, C. & Sautu, R. (Comp.). (2001). *La trastienda de la investigación*. Tercera edición ampliada. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumiere.

El uso de la metáfora en los discursos docentes en torno a la relación entre las tecnologías y la Comunicación y la Educación

Martínez, Luciana / Universidad Nacional de Chilecito- e-mail: lucianamariamartinez@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación.

» Palabras clave: Metáforas - Discurso - Docentes – Tecnologías de la Educación.

► Resumen

El estudio versa acerca de la relación entre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC en adelante) y la educación. Pretende explorar cómo los docentes conceptualizan esa relación a través de metáforas en sus discursos. Implicaría la opción por el estudio de la metáfora: un camino desde el uso y vocabulario común y la simbolización que repercute sobre la acción práctica.

El objetivo general: Identificar y caracterizar los procesos metafóricos utilizados por los docentes para la conceptualización de las relaciones TIC- Educación como procesos que determinan su idea de educación y práctica pedagógica. Objetivos específicos:

Caracterizar los tipos de metáforas utilizadas por los docentes en sus discursos.

Categorizar las metáforas en relación a los distintos tipos, según sean de tipo orientacional, ontológico o estructural. Definir las metáforas en su contexto.

Pregunta de investigación: ¿Cómo son las metáforas utilizadas por los docentes como basamento de su práctica pedagógica, de su concepción científica sobre la educación y las TIC?

El enfoque elegido para abordar el tema es el enfoque cualitativo con énfasis en la perspectiva interpretativa. Se tratará de un estudio exploratorio con posibilidades de adentrarse en el diseño descriptivo.

Resultados o grado de avance de la investigación: el proyecto está en su etapa de aprobación, se trata de un proyecto de tesis de Maestría en la Universidad Nacional de Quilmes. Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades con orientación en Evaluación e Investigación educativas.

► 1. Definición del problema

Vivimos en una sociedad denominada por algunos sociedad del conocimiento, (Castells, 2007), en la cual las tecnologías están presentes en la vida cotidiana y atraviesan todas sus esferas, por lo que la práctica educativa como práctica social no se encuentra exenta.

Este estudio acerca de la relación entre las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC, en adelante) y la educación, pretende explorar cómo los docentes conceptualizan esa relación a través de metáforas en sus discursos. Implicaría la opción por el estudio de la metáfora: un camino desde el uso y vocabulario común y la simbolización que repercute sobre la acción práctica educativa.

Se optó por analizar las metáforas que en el discurso docente representan la relación entre TIC y educación como forma de conceptualizar la misma en la búsqueda de nuevas significaciones y ámbitos no siempre explícitos.

El estudio sería importante desde el punto de vista profesional, como una aproximación al campo de estudio en situación para analizar discursos profesionales docentes. Por otro lado, se constituiría en un aporte al estado de la cuestión, al pretender analizar tipos de metáforas presentes y esbozar

las consecuencias que resultarían a nivel de discurso y de la práctica docente. Reviste importancia conocer el tipo de metáfora utilizado por los docentes, como basamento de su práctica pedagógica, de su concepción científica sobre la educación y las TIC y como aporte al conocimiento científico pedagógico para la mejora educativa.

➤ 2. Estado de la cuestión

Se buscó antecedentes del estudio del uso de la metáfora en el ámbito educativo. Se trabajó tres estudios que brindaron un panorama acerca del tema. El primer estudio: “La Metáfora en los Estudios sobre Educación” de Serrano Acuña, identificó un mecanismo de origen cognitivo que permitiera que un individuo logre la asimilación de nuevo conocimiento. Presentó un estado de la cuestión que concluyó que la metáfora para los estudios sobre educación es un proceso de pensamiento que media la aprehensión de conocimientos nuevos. También es considerada como producto lingüístico utilizado para realizar expresiones en diversos sectores del ámbito educativo. Referenciaron a Lakoff y Johnson y su obra “Metáforas de la Vida Cotidiana” (1980). Este último fue el marco teórico elegido para el presente trabajo.

Otro estudio explorado fue: “Las Metáforas: Una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros” de Vazquez Recio. A partir de sus estudios sobre el caso, concluye que la metáfora es de naturaleza conceptual y lingüística. Desempeña un papel fundamental en la realidad social, cultural, política debido a su carácter estructurante ayudando a definir la realidad: la metáfora participa, como lenguaje, en la elaboración y utilización de los conceptos, contribuyendo con ello a la ampliación de nuestro conocimiento. Estas afirmaciones vienen a contribuir a la mirada que sobre el tema se presenta en el estudio propuesto, esto es tomar el aspecto conceptual (desde el marco teórico elegido) y el lingüístico (desde los discursos docentes).

El estudio que finalmente se consideró fue: “Las metáforas en la Enseñanza” de Rodríguez Dieguez. Rescata la Perspectiva crítica de las metáforas en educación. Recupera tres tipos de metáforas analizados: la literatura metafórica, la analogía de base puramente verbal y la perspectiva que implica el acercamiento a una dimensión interdisciplinar de la ciencia. Considera que el tercer nivel de los considerados como metafóricos, el nivel interdisciplinar es el único utilizable y válido. Para el estudio en cuestión este último nivel: interdisciplinar sería viable en la perspectiva de estudiar las metáforas en el discurso docente.

➤ 3. Enfoque conceptual acerca del problema

El enfoque conceptual elegido para abordar el planteo teórico se basó en la propuesta de Lakoff y Johnson, desde la perspectiva cognitiva. Ya que presenta un análisis es complejo, sistemático y contextual.

La metáfora surge de la intersección de un determinado contexto de una nota que proviene de otro distinto. A veces, resulta que, estos términos actúan arquetípicamente; y en otros casos es el choque abierto, la intersección de realidades disjuntas lo que constituye la fuerza de la metáfora.

En su obra, confluyen aportaciones muy diversas dentro de una perspectiva unitaria que se despliega en dos ejes: 1) Las metáforas impregnan el lenguaje cotidiano, 2) La existencia de esta red afecta a las representaciones internas, a la visión de mundo que tiene el hablante.

Presentan un modelo dialéctico en el que la experiencia y los campos metafóricos del lenguaje se generan y modifican en un enfrentamiento continuo.

Así los tres tipos de conceptos metafóricos presentados: Metáforas de orientación (arriba/abajo), metáforas ontológicas (Entidad, sustancia, contenedor) y metáforas estructurales (ej: el trabajo es un recurso) corresponden a tres áreas de experiencias básicas que nos permiten comprender otras experiencias en sus términos.

Estas áreas básicas de experiencia, estarían organizadas como Gestalts y representan totalidades estructuradas y recurrentes de nuestra experiencia humana. Postulan: que son metáforas mediante las que vivimos.

Las metáforas básicas que estudian son fundamentalmente ontológicas, y de orientación cuando no estructurales, y responden a la formación de la interacción de tipo centrales en nuestra cultura, en nuestro entorno económico y social.

Señalan los límites de la metáfora que pueden manifestarse en todo tipo de elementos gramaticales. Las metáforas son básicamente culturales y además en gran medida propias de cada lengua determinada.

La afirmación sustantiva es que: “estos procesos influyen en la percepción de los hechos”... y sería algo que pocos pondrían en duda en el caso de enunciados de tipo social. En el caso de la ciencia: una teoría científica sería básicamente una metáfora.

La ideología impregna el lenguaje de muchas maneras y no es la menor la elaboración metafórica.

Ithuburu por su parte al enfocar la gestión educativa y los cambios a partir de la incorporación de las TIC, considera que el desarrollo de las tecnologías resulta uno de los elementos centrales en la conformación de un nuevo escenario económico, político, social y cultural. Afirma que: Las TIC comprenden una serie de aplicaciones de descubrimiento científico cuyo núcleo central consiste en una capacidad cada vez mayor de tratamiento de la información (Castells, 1986).

Estas transformaciones, provenientes de la irrupción de las TIC, han impactado fuertemente en los procesos educativos formales o informales, abiertos o cerrados, presenciales o a distancia, virtuales o no virtuales.

➤ *Objetivos*

General:

Identificar y caracterizar los procesos metafóricos utilizados por los docentes para la conceptualización de las relaciones TIC-Educación como procesos que determinan su idea de educación y práctica pedagógica.

Específicos:

- Caracterizar los tipos de metáforas utilizadas por los docentes en sus discursos
- Categorizar las metáforas en relación a los distintos tipos, según sean de tipo orientacional, ontológico o estructural.
- Describir las metáforas en su contexto.

➤ *Metodología*

El enfoque elegido para abordar el tema sería el enfoque cualitativo con énfasis en la perspectiva interpretativa. Se trataría de un estudio de tipo exploratorio, con posibilidades de adentrarse en el diseño descriptivo.

Una hipótesis presuntiva la constituiría el hecho de que: “para hacer la relación TIC-Educación pedagógicamente significativa, los docentes conceptualizan tal relación a través de un discurso metafórico que determinan su práctica pedagógica y su concepto de educación”.

En este sentido operaría en primer término la necesidad de dotar de significación la relación por medio de metáforas que adquirirán su sentido en la práctica concreta, basada en un concepto de educación. Tal concepto ha sido modificado por las metáforas que impregnan su discurso sobre la educación y la práctica pedagógica.

Al elegir el marco teórico, el mismo explica que: las metáforas (de nuestro discurso) son las “metáforas a través de las cuales vivimos”, esto es que experimentamos la realidad y cultura propia, (Lakoff y Johnson, 1980). Expresarían un modo de ver, sentir y vivir la realidad que se cristalizaría en una metáfora, allí donde la palabra expresa lo inexpresable mediante un juego de palabras para el sentido común y mediante metáforas para la ciencia.

Se trabajará con una perspectiva que adentrará posiblemente en el estudio de casos en los cuales se observaría el fenómeno mediante el estudio de los discursos de los profesores las tres carreras mencionadas.

La unidad de análisis la constituirán los distintos discursos de los docentes.

La muestra estaría conformada por 3 docentes de cada carrera elegida: Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Especial y Licenciatura en Educación Inicial de la Universidad Nacional de Chilecito, siendo un total de 9 docentes. Dependiendo del criterio de accesibilidad del campo se podría proponer tomar una muestra más amplia.

Se propone el trabajo con entrevistas de tipo abiertas o semi-estructuradas que arrojen datos sobre la temática y otorguen elementos para una primera categorización.

Luego se pretende hacer un primer análisis de datos que tenga como finalidad otorgar un panorama del objeto de estudio.

A partir de la necesidad de recabar datos, se presenta como posibilidad la realización de un grupo focal sobre las primeras categorías.

Luego, se llevaría a cabo otro análisis o un segundo análisis de datos donde el corpus estaría formado por los datos arrojados por las entrevistas y el grupo focal.

Llegados a este punto, el análisis demandará una triangulación de fuentes de datos: distintos profesores, distintas áreas disciplinares y técnicas de recolección de datos, por lo cual se recurrirá al análisis de la documentación escrita de las cátedras a las que pertenezcan los profesores. En particular interesaría la sección: "Fundamentación" de la Propuesta de Cátedra, en la cual se podrá adentrar en la conceptualización que sobre la propuesta didáctico-pedagógica tenga cada profesor.

Otra posibilidad de análisis la constituirían los proyectos específicos que cada profesor posea en relación a la cátedra si hubiere.

» Bibliografía

- » Ithuburu, (2016). Clase I: Gestión Institucional. Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades. Modalidad Virtual. Universidad Nacional de Quilmes.
- » Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Cátedra Ediciones. Teorema.
- » Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195-208.
- » Lazarsfeld, P. (1985). De los conceptos a los índices empíricos. *Metodología de las ciencias sociales*, 35-46.
- » Martínez, L. (2009). *TIC y Educación*. Córdoba: Editorial Científica Universitaria de Córdoba.
- » Rodríguez Diéguez, J. L. "Las metáforas en la Enseñanza" S/D.
- » Sampieri Cábal, R. (2014). *Ciencia y metáfora. Una perspectiva desde la Filosofía de la Ciencia*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- » Serrano Acuña, M. E. (2014) "La metáfora en los estudios sobre educación", *Revista del CentroTelúrico de Investigaciones Teóricas* 5(2), 1-16.
- » Vázquez Recio, R. (2007) "Las metáforas: Una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 137-151.
- » Sautu, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO-Prometeo.

Educación y desarrollo en la República Iopista [Paraguay, 1840-1870]

Reinoso, Dante Heber

Chiaradia, Esteban / FFyL-UBA - e-mail: heber.reinoso@gmail.com; chara.casilla@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación.

» Palabras clave: Educación – Estado – Paraguay – Carlos Antonio López – Francisco Solano López.

► Resumen

Este trabajo explorará aspectos relativos al desarrollo de la educación en la fase Iopista (1841-1870) de la Primera República del Paraguay (1810-1870), procurando atender cierta correspondencia entre el modelo educativo con las características económicas de su momento histórico, el grado de desarrollo del Estado y la base social que sustenta al gobierno y considerando el debate historiográfico sobre el período.

Se intentará mostrar que dicha etapa no implicó un atraso cultural, que el modelo educativo se desplegó en base al desarrollo de la etapa anterior –francista, 1813-1840-, que procuró una formación ecléctica que le permitiera superar las limitaciones de personal y materiales generadas en la dominación colonial, que relacionó el proyecto de modernización económica con el sistema educativo y ambos con las necesidades de defensa de la independencia, y, finalmente, que no hay ruptura en el modelo educativo de Carlos Antonio y de Francisco Solano López como pretenden algunas interpretaciones, sino que es el contexto regional el que cambia y obliga a reforzar ciertos aspectos en los esfuerzos educativos de la Primera República.

Por tratarse de una fase inicial de la investigación, nos remitimos a la bibliografía que aborda la cuestión, dejando para un segundo momento la indagación documental.

► 1. Introducción

Las miradas liberales, en un amplio espectro que va de Bartolomé Mitre a Francisco Doratioto, coinciden en ver en los tres gobernantes de la Primera República del Paraguay el prototipo del despotismo y la barbarie. Sin embargo, distinguen matices entre sí: a José Gaspar Rodríguez de Francia (1813-1840) se lo ve como un lúgubre dictador jacobino enemigo de la educación del pueblo, a Carlos Antonio López (1841-1862) se lo pinta como un déspota modernizante que al menos sentó las bases de un programa de educación pública, y en Francisco Solano López (1862-1870) se nos muestra un dictadorzuelo con ribetes patológicos y sanguinarios que alienta la formación profesional para sus alocados proyectos expansionistas.

El liberal paraguayo Cecilio Báez sintetizó dicha perspectiva haciendo de la educación (o más bien la ausencia de ella) una clave de lectura de la Primera República bajo la premisa sarmientina de “civilización o barbarie” y el positivismo spenceriano. A contrapelo de los datos disponibles en su época,¹¹ Báez insiste en la tesis mitro-esclavócrata sobre el Paraguay cretinizado que fue liberado y civilizado por los aliados. Y la historiografía liberal posterior (y aún hoy) continuó repitiendo esos prejuicios inconsistentes.

¹¹ Por ejemplo, los trabajos de Blas Garay y de otros noventaístas con los cuales el mismo Báez tenía vínculos.

En las antípodas de estas miradas simplificadoras, otras lecturas -que suelen denominarse “revisionistas”- nos presentan esta Primera República enarbolando las banderas de la independencia económica, la soberanía política y la justicia social mediante la construcción de un temprano Estado cuyos principales méritos se pueden sintetizar en promover un desarrollo *sui generis* en la adversidad del bloqueo oligárquico porteño, la hostilidad manifiesta de otros estados (Brasil, Argentina, Gran Bretaña y Estados Unidos) y los intentos restauradores de una oligarquía vernácula desalojada del poder.

Partiendo de una empatía con el genérico revisionismo, debemos decir que el mismo no abordó en profundidad el aspecto educativo y su careo en la materia con los países del Plata. Este trabajo intenta aportar en ese terreno, procurando atender cierta correspondencia entre el modelo educativo con las características económicas de su momento histórico, el grado de desarrollo del Estado y la base social que sustenta al gobierno.

La presente investigación recién comienza, por lo que aquí presentamos un primer resultado a partir del relevamiento de la bibliografía. En una segunda etapa consultaremos el Archivo Nacional de Asunción y otros repositorios.

Esta investigación se origina en relación con la materia *Problemas de Historia Americana / Historia del Paraguay* (Depto. Historia, UBA) y el PRIG *Construcción de un abordaje crítico a las historiografías sobre la Guerra de la Triple Alianza* (FFyL-UBA, res. 2830/2016).

Podemos apreciar que a lo largo de estos tres gobiernos se despliega un proyecto educativo acorde a las coyunturas y necesidades nacionales, y que es muy distinto al desarrollo de los modelos educativos de otras naciones latinoamericanas en esta fase formativa.

Así, la apuesta por la educación primaria en la etapa francista se puede interpretar –a contrapelo de la visión liberal tradicional- como ajustada a tres objetivos: acompañar la reactivación de la producción agrícola, poner bajo control estatal a la iglesia (baluarte de la elite contrarrevolucionaria) y brindar una formación básica para administrar el sencillo aparato burocrático del Estado revolucionario (White, 2014; Pomer, 1968); mientras la educación en la etapa lopista se asocia al despegue de una burguesía local, la coyuntura de apertura mercantil del Plata y las amenazas externas, reforzando el carácter técnico de la educación. Este recorrido nos permitirá mostrar que en materia educativa también Paraguay presenta un modelo alternativo, que tendrá su fin con la invasión mitro-esclavócrata.

➤ 2. La educación en Paraguay de la colonia a 1840

La provincia del Paraguay, una vez comprobada su carencia de metales preciosos, quedó abandonada a su suerte, sin nuevos contingentes importantes de españoles y con un temprano y profundo mestizaje. Para la monarquía hispánica, a una provincia pobre y mestiza correspondía un pueblo ignorante y supersticioso, por lo que no se esforzó en la educación del pueblo. En paralelo, los jesuitas gobernaron las misiones de indios con su sistema de enseñanza diferenciado en guaraní, que les aseguraba una mano de obra disciplinada.

Tras la independencia, Paraguay sufre el bloqueo porteño y vive bajo la amenaza de alguna invasión en los convulsionados primeros años de la independencia rioplatense. El Dr. Francia se enfrentó a la tradicional elite que veía afectados sus ingresos con el bloqueo porteño y conspiraba con Buenos Aires. En ese contexto, el nuevo gobierno no fomentó la educación secundaria y superior, propia de la elite (que dispondrá de establecimientos privados), pero, en cambio, alentó dentro de sus posibilidades una educación primaria apropiada al carácter de “república campesina” (Peters, 1996; White, 2014; Maestri, 2015).

➤ 3. La república lopista: educación, desarrollo y soberanía.

A partir de 1840 comenzó una nueva etapa para Paraguay, signada por un cambio en el comercio exterior y la política de desarrollo impulsada por el gobierno nacional. Carlos Antonio López gobernó primero como uno de los dos cónsules (1841-1844) y luego como Presidente.

El *viejo* López “[e]ra conciente de que el desarrollo económico paraguayo dependía de los mercados de las provincias de abajo y quería intensificar esos contactos” (Whigham, 2009, p. 103), a la vez que la expedición anglo-francesa (1845-1846) puso en evidencia la ausencia de un mercado real en la región -siendo el trueque el medio de pago-, por lo que se propuso una controlada liberalización del régimen económico al tiempo que se procuró establecer un nuevo equilibrio regional mediante tratados con la provincia de Corrientes para la libre navegación y la búsqueda del reconocimiento internacional de la independencia paraguaya.

Tras la batalla de Caseros, la Confederación Argentina decretó la libre navegación de los ríos y reconoció oficialmente la independencia del Paraguay (1853). Esta coyuntura favorable fue muy bien aprovechada por López, quién firmó tratados comerciales con varios países, reabrió el comercio con Mato Grosso y estableció ciertas garantías para las inversiones extranjeras a modo de fomentar el comercio.

Pero esta fase aperturista fue corta: las malas experiencias con inversionistas norteamericanos, el metálico y el stock de productos en manos del Estado heredado del francismo (yerba mate, tabaco, cueros, etc.), los nuevos conflictos provocados por la libre navegación que derivan en la expedición brasileña de 1854-1855 y la norteamericana y la británica en 1859,¹² y la resistencia de distintos sectores a las medidas liberales, condujeron a López a orientarse hacia un control estatal del comercio mediante el monopolio del Estado sobre la yerba mate, la madera e intermitentemente sobre cueros y otros productos derivados del ganado, saliendo a reconquistar los mercados platinos (Moniz Bandeira, 2006, p.170).

Con Carlos Antonio López tenemos el despliegue de un proyecto de enseñanza que se puede calificar de ecléctico, a la vez humanístico y técnico,¹³ que acompaña la situación cambiante de la cuenca del Plata y de la sociedad paraguaya. La evolución interna y regional demandará el reforzamiento de la formación técnica.

Refiriéndose a las escuelas primarias, López manifestaba en su mensaje al Congreso de 1844: “Estos son los verdaderos monumentos que podemos ofrecer a la libertad nacional”, y seguía:

...hay en las villas y en varios partidos muchas Escuelas primarias de jóvenes insolventes y de huérfanos pobres que costea el Estado, dándoles casa, mantenimiento y vestuarios. Esos jóvenes se ocupan fuera de las horas de estudio en los oficios de sastrería, zapatería, tejeduría de lienzos y fábricas de sombreros (cit. en Almada, 2012, p. 34)

En marzo de 1844 el Congreso Nacional sancionó la “Ley que establece la Administración Pública de la República del Paraguay”, es decir, la primera Constitución Nacional del Paraguay.¹⁴

En el Capítulo VII “De las atribuciones del Presidente de la República” de dicha Constitución la educación es considerada una responsabilidad del Presidente de la República al “[p]romover y fomentar los establecimientos de Educación Primaria y de Ciencias Mayores” (Artículo 19). En el Artículo 27 también es atribución presidencial la elaboración y reforma de los planes de estudios para someterlos a la aprobación de la Representación Nacional, mientras el Artículo 30 dispone que la Nación destine fondos a los establecimientos de educación primaria y científicos (Mendonca, 1968, pp. 22-23).

Lo referido a la educación privada se trata en el Título X “Ordenanzas Generales” de la Constitución. En su artículo 7 se establece que dichos establecimientos deberán tramitar una licencia del gobierno, para lo cual deben presentar los planes de estudios, materias, autores a tratar. Para su funcionamiento deben respetar el reglamento que les indique el gobierno (Mendonca, 1968, p. 103).

Este instrumento legal se completa con la “Ley de Becas” del 16 de marzo de 1844, es decir, solo cuatro días después de asumir López sus funciones de primer mandatario.

Casi cinco años después de promulgada la Constitución, el presidente López informaba al Congreso

.....
12 La expedición brasileña, al mando de Pedro Ferreira de Oliveira, contaba con 3.000 soldados, 36 embarcaciones, 100 cañones y un ejército de refuerzo por tierra en Sao Borja. Esta “primera guerra del Paraguay” fue abortada por la vía diplomática gracias a la habilidad de los López. Esa misma habilidad se demostrará en 1859 ante otras dos intervenciones extranjeras: los 18 navíos de la flota norteamericana y los 14 barcos británicos. (Barcellos, 2012)

13 Cristaldo (2010) postula este carácter bifronte de la enseñanza en la era lopista.

14 Varios juristas no la consideran como tal por presentar un formato distinto al de las constituciones habituales de la época. Juan Bautista Alberdi calificó duramente dicha constitución en el capítulo IX de *Las Bases*, lo cual no fue obstáculo para que defendiera apasionadamente la causa paraguaya durante la *guerra guasú* hasta el final.

sobre el establecimiento de muchas escuelas primarias en el campo y tres casas de estudios para jóvenes pobres (Almada, 2012, p. 35), haciendo cumplir la obligatoriedad de la educación pública mediante la instrucción a las autoridades para visitar a los padres de familia y exigirles el envío a la Escuela de los hijos a partir de los siete años de edad.

Vemos así que Carlos Antonio López cumplió con lo establecido en la Constitución Nacional de 1844 en materia educativa, haciendo realidad las aspiraciones de la Revolución de 1811. Sin ejercer un monopolio de la educación pero controlando la misma con respaldo de la Constitución (Peters, 1996, p. 347), y ampliando el marco legal.

En 1841 se establece la Academia Literaria, base de un colegio Nacional donde se dictaban varias materias y contaba con 149 estudiantes un año después de su creación. Para ese entonces, 233 estudiantes tenía la Escuela Central de Primeras Letras, y surgen varias escuelas privadas.¹⁵

La base social del lopismo no era el campesinado y artesanado que erigió y sostuvo a la república francista, sino una incipiente burguesía mercantil y agraria que –a diferencia de las otras burguesías latinoamericanas de la época- no era lo suficientemente fuerte como para expropiar a ese campesinado consolidado con el francismo. En consecuencia, la burguesía vernácula se orientó hacia el Estado monopolista y el desarrollo del mercado externo, y la necesidad de una educación secundaria y superior que sustentara dicha orientación (Moniz Bandeira, 2006, p.170-180; Maestri, 2015, p. 151-241).

Así, la intervención del Estado paraguayo en la economía condujo a incrementar los esfuerzos educativos tanto públicos como privados. Estos últimos se vieron favorecidos por la contratación de técnicos e intelectuales extranjeros que percibían un salario considerable, variable según la profesión. Esta política se fomentó tras el viaje a Europa como emisario del gobierno paraguayo del hijo mayor del presidente, Francisco Solano López, entre 1852-1854.

Al margen de las funciones por las que fueron contratados por el Estado, algunos de estos extranjeros establecieron cursos particulares.

Uno de los contratados en Europa fue el maestro, periodista y dramaturgo español Ildefonso Antonio Bermejo, quien residió en Paraguay entre 1855 y 1863.¹⁶ En 1857 Bermejo presentó un plan de estudios para un ambicioso Instituto de Enseñanza del Paraguay, el cual no pudo funcionar por la compleja situación internacional que amenazaba a Paraguay por ese entonces.

Otro de los aportes cruciales a la educación a partir de la contratación de extranjeros fue el maestro francés Pedro Dupuy, que en 1853 obtuvo licencia para operar con una Escuela de Matemáticas de doble escolaridad que introdujo la enseñanza del sistema métrico decimal y el uso de cuadernos de apuntes por parte de los estudiantes.¹⁷ Dupuy debía presentar al gobierno informes bimestrales sobre el progreso y la conducta de los estudiantes, lo que da un carácter procesual a la evaluación en este establecimiento.

En el ámbito público, desde 1860 funcionaba una escuela en cada parroquia de la capital y se fomentó la educación primaria en las villas y partidos rurales. Varios de los docentes de estas escuelas primarias también dictaban clases un nivel más elevado en la misma localidad.

Para sostener el financiamiento a las escuelas rurales, el consulado dispuso en 1842 la disolución de las capellanías (donaciones pías para misas por el aspirante a difunto), cuyo funcionamiento era objeto de una creciente corrupción. De tal manera el gobierno logró invertir 22.000 pesos en dichas escuelas (López, 1844, p. 26; Cooney, 1983).

En su mensaje de 1857, el presidente López informó que 408 escuelas elementales sostenidas por el Estado recibían 16.755 estudiantes. Cinco años más tarde, 435 escuelas trabajaban con 24.524 estudiantes. Si consideramos la población paraguaya como de 625.000 habitantes para 1857, según distintas referencias, tenemos que la relación es de un estudiante cada 37 habitantes. Para 1862 la población rondaría los 900.000 habitantes, y la relación sería de un estudiante cada 36 habitantes

15 Por ejemplo, la Escuela de Derecho Civil y Política del Dr. Juan Andrés Nelly, la Academia Forense Nocturna dirigida por Zenón Rodríguez, la escuela de impresores litógrafos fundada por Carlos Riviera, la escuela de Aritmética de Zeballos dirigida por Miguel Rojas, el Colegio Seminario dirigido por Fidel Maíz y Bermejo Ortellado, el Colegio de la Compañía de Jesús bajo dirección del padre Bernardo Pérez, el Colegio de María dirigido por Eduvigis de Rivera, un colegio religioso dirigido por Dorotea Duprat y la escuela de primeras letras del maestro Antonio María Quintana, considerada como la mejor de su tipo. Sin embargo, algunas de estas escuelas tuvieron corta duración.

16 El presidente López le hizo cargo de varias tareas, como la creación de los periódicos *Eco del Paraguay* y *La Aurora* (este último, de corte más cultural y literario), la fundación del Teatro Nacional y el establecimiento de la Escuela Normal y del Aula de Filosofía.

17 Cristaldo (2010) señala que esto es algo innovador, más aún si consideramos que en la posguerra las instituciones educativas -que siguen el modelo de los aliados vencedores- continuarán utilizando las pequeñas pizarras de madera para los estudiantes.

(Cooney, 1983; Almada, 2012, p.39).

Esta fase de promoción a una educación a la vez técnica y humanística (Cristaldo, 2010, p. 58), se superpone e imbrica con una fase de promoción a una educación más práctica en función de las necesidades de personal calificado y semi-calificado apropiado al esfuerzo modernizante que encara el Estado paraguayo.

La bonanza iniciada en 1852 se vio amenazada por los densos nubarrones de los conflictos fronterizos con el Imperio de Brasil, las desavenencias con Buenos Aires, las expediciones navales de EE.UU, Inglaterra y Brasil y los conflictos diplomáticos con Francia y los países mencionados. El escenario era previsible para el *viejo* López, así que tomó una serie de medidas: por decreto del 19 de marzo de 1854 garantizaba generosa protección a los maestros de oficios y fábricas de todo tipo para que enseñaran su arte; se estableció una comisión para la difusión entre los campesinos de técnicas agrícolas y envió a su hijo Francisco Solano a Europa en una misión para obtener el reconocimiento a la independencia paraguaya, comprar armas, adquirir bienes de capital, contratar técnicos y establecer una vía de formación técnica y superior para estudiantes paraguayos. El viaje seguía conjugando los intereses en una educación técnica y humanística al mismo tiempo, pero era una clara apuesta a la supervivencia del país ante una tragedia regional en ciernes: a su retorno de Europa, Francisco Solano López debió conducir –magistralmente, por cierto- las negociaciones con la flota invasora brasileña en las puertas mismas del Paraguay.

El regreso de esta misión, como ya indicamos, fomentó la educación privada al volcar a esa actividad a algunos de los 231 extranjeros contratados y arribados en el *Tacuarí*, pero fundamentalmente señala el inicio de una intensa actividad modernizante que se expresa en el contrato con la firma inglesa Blyth & Co., una de las más avanzadas del mundo tecnológicamente (Moniz Bandeira, 2006, p. 171), y el establecimiento de una fundición de hierro, arsenal, astilleros, ferrocarril, telégrafo, etc.¹⁸

Unos quinientos técnicos extranjeros fueron contratados por el Estado paraguayo para realizar trabajos de infraestructura: mecánicos, ingenieros, arquitectos, médicos, farmacéuticos, obreros pero también educadores, dibujantes, escultores, escritores.

El *viejo* López preparó a Paraguay para su defensa, y la educación se centró de ahí en más en el trabajo social-productivo. Se establecieron becas de provisión de elementos y vestidos para estudiantes, que realizaban también trabajos productivos en las industrias artesanales estatales. Aquellos estudiantes con notorias aptitudes eran becados para estudiar en el extranjero.

En 1858 partió hacia Europa el vapor Río Blanco. Se trataba de un buque escuela, siendo el viaje parte de su formación profesional. También transportaba 16 jóvenes destinados a Inglaterra para formarse en diferentes disciplinas (administración, ingeniería, construcción naval, ebanistería naval y oficios mecánicos, pero también en idioma inglés, francés, italiano, alemán). A su regreso, los becarios eran ubicados junto a cada uno de los técnicos contratados por el Estado en los proyectos de modernización económica.¹⁹

El vapor Río Blanco debía conducir un maestro de escuela militar, como tenían los buques ingleses, con la diferencia que su mantenimiento correría a cargo del Estado y no de los estudiantes de la tripulación.

Así, la instrucción primaria y las escuelas-taller tuvieron un gran impulso, sin duda mayor que en países vecinos, y la educación se ensambló con los esfuerzos económicos y defensivos.

El 10 de septiembre de 1862 moría Carlos Antonio López y lo sucedía su hijo Francisco Solano, quien tenía plena conciencia de la complicada situación que conduciría a la guerra. Entonces, intensificó la política de defensa desplegada desde el vamos por su padre. Convirtió al Paraguay en un gran cuartel donde la política educativa se centrará en el trabajo social-productivo. A la educación se le asignará una función económica.

Entre los aportes educativos durante su presidencia merece destacarse el *Colegio 16 de Octubre* del maestro italiano Enrique Tuvo, aprobado en 1865 y que debió cerrar sus puertas a causa de la guerra. Enseñaba Gramática castellana, latina, italiana y francesa, Aritmética, Dictado y Lectura y otras materias, entre ellas algunas que no se impartían en otros establecimientos, como Historia del

18 Para este proceso, véase Pomer (1968), Chiavenato (1989), Doratioto (2008), Maestri (2015), entre otros.

19 Varios estudiantes fueron enviados en 1858-1863 a distintos destinos y con diferentes materias de estudios: diez para estudios militares en Chile, tres para la Escuela Naval Argentina, varios a Paraná para magisterio, etc.

Paraguay, Teneduría de Libros y Geografía. Fue, por la estructura curricular, el primer modelo de un Colegio propiamente dicho (Cristaldo, 2010, p. 55 y 57).

Y otro detalle a destacar es que a pocos días de asumir la presidencia, dispuso una pensión vitalicia a Juan Pedro Escalada, que desde hace 4 décadas se dedicaba a la enseñanza “si bien de una manera privada, con notable ventaja para la Patria” (Decreto Supremo, 22 dic. 1862).

La instrucción de las masas y de la elite, el trabajo productivo y el servicio militar serán los pilares del modelo de gobierno lopista. Y evidentemente dicho modelo contaba con amplia adhesión, lo que explica en parte la resistencia del Paraguay durante los cinco años de la *guerra guasú* de la Triple Alianza (1864-1870).

Numerosos testimonios de las tropas invasoras señalan con sorpresa que oficiales y soldados paraguayos manejan el arte de leer y escribir, algo poco frecuente en las fuerzas aliadas. A ese pueblo se venía a “civilizar” contra su voluntad.

Con esto queremos señalar lo equivocado de las tesis liberales que quieren ver en la etapa lopista el atraso, el cretinismo y la barbarie. Y también destacar que no es posible diferenciar la política educativa –y también en otras esferas- de Carlos Antonio y de Francisco Solano López, como pretenden algunos autores que ven en el primero un proyecto liberal abandonado por el segundo para seguir desquiciados sueños de grandeza que conducirían a la ruina del Paraguay.

Ambas presidencias, padre e hijo, resultan un proyecto continuo; lo que cambia es el contexto regional, y desde la fachada atlántica y la frontera norte se avecinan densas nubes de tormenta.²⁰

► 4. Conclusiones provisionarias

La etapa lopista implicó un esfuerzo mayor en la educación en virtud de las posibilidades económicas regionales, el desarrollo de una burguesía local orientada al sector externo y centrada en el Estado y las necesidades de defensa de la independencia y desarrollo económico.

En tal sentido, no alcanzaba con las escuelas primarias estatales y la tolerancia a las escuelas secundarias privadas durante el francismo. De ahí que el fomento a la educación bajo los López interviniera también en la educación privada, orientando sus esfuerzos a la par que la escuela pública.

La política de modernización económica con contratación estatal de técnicos extranjeros supuso un estímulo a la educación privada, avanzándose hacia la enseñanza de Ciencias Mayores mientras que se enviaron estudiantes avanzados al extranjero y se reforzó la instrucción primaria en razón del programa de desarrollo que el país impulsa.

Pero la apertura de los ríos que tanta bonanza produjo al Paraguay también motorizó fuerzas contrarias. Esto obligó a reforzar el aspecto técnico y utilitario de la enseñanza, pero aún así no se abandonó las inclinaciones humanísticas en la educación del pueblo.

Con estos adelantos, el Paraguay lopista se preparaba para superar la carencia de personal y materiales idóneos para la enseñanza, una rémora del pasado colonial en toda Hispanoamérica y que –en razón del bloqueo porteño y las necesidades de afianzar la independencia y la revolución- el gobierno francista no pudo superar. Sin embargo, el previsible desenlace de una guerra de dimensiones apocalípticas abortó la evolución de este modelo educativo *sui generis* de la Primera República paraguaya.

► Bibliografía

- » Almada, M. (2012). *Paraguay: Educación y dependencia*. Asunción: edición de autor.
- » Báez, C. (1903). *La Tiranía en el Paraguay, sus causas, caracteres y resultados*. Asunción: Tip. El País.
- » Barcellos Teixeira, F. (2012). *A Primeira Guerra do Paraguai. A expedição naval do Império do Brasil a Assunção*. Passo Fundo: Méritos.
- » Cardozo, E. (1990). *Apuntes de Historia Cultural del Paraguay*. Asunción: Litocolor.
- » Centurión, J. (1944). *Memorias o Reminiscencias Históricas sobre la Guerra del Paraguay*. Tomo I. Asunción: Editorial Guaranda.

20 Para el contexto que conduce a la guerra puede verse: Pomer (1968), Chiavenato (1989), Doratioto (2008) y Chiaradía (2016), entre otros.

- » Chiaradía, E. (2016). ¿Paraguay en las antípodas? A propósito de la campaña de Mato Grosso durante la Guerra de la Triple Alianza. *Cuadernos de Marte*, 7 (10), 11-42.
- » Chiavenato, J. (1989). *Genocidio Americano. La Guerra del Paraguay*. Asunción: Carlos Schauman Editor.
- » Cooney, J. (1983). Repression to Reform: Education in the Republic of Paraguay, 1811-1850. *History of Education Quarterly*, 4 (23), 413-428.
- » Cristaldo, C. (2010). Proyectos educativos durante los gobiernos de los López, 1844-1870. *Kuaapy ayvu*, 1 (1), 45-61.
- » Doratioto, F. (2008). *Maldita guerra*. Buenos Aires: Emece.
- » López, C. (1931). *Mensajes de Carlos Antonio López, Primer Presidente constitucional de la república*. Asunción.
- » Maestri, M. (2015). *Paraguai: a república camponesa (1810-1865)*. Porto Alegre: FCM Editora.
- » Mendonca, J. (1969). *Constitución de la República del Paraguay y sus antecedentes*. Asunción: EMASA.
- » Moniz Bandeira, L. (2006). *La formación de los Estados en la cuenca del Plata*. Buenos Aires: Norma.
- » Peters, H. (1996). *El sistema educativo paraguayo desde 1811 hasta 1865*. Asunción: Litocolor.
- » Pomer, L. (1968). *La Guerra del Paraguay. Estado, política y negocios*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- » Speratti, J. (1996). *Historia de la Educación en el Paraguay*. Asunción: Litocolor.
- » Velázquez, R. (1989). *Breve Historia de la Cultura en el Paraguay*. Asunción: El Gráfico.
- » Viola, A. (1979). *Reseña del desarrollo cultural del Paraguay*. Asunción: Comuneros.
- » Whigham, T. (2009). *Lo que el río se llevó. Estado y comercio en Paraguay y Corrientes, 1776-1870*. Asunción: CEADUC.
- » White, R. (2014). *La primera revolución popular en América. Paraguay 1810-1840*. Buenos Aires: Punto de Encuentro.

Cuerpo e integralidad: articulación conceptual en los diseños curriculares de la Escuela Secundaria bonaerense

Schargorodsky, Javier / IICE-CONICET - e-mail: javierschargorodsky@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación.

» Palabras clave: Educación Física - Educación Artística - Escuela Media - Curriculum - Educación Integral.

► Resumen

En este trabajo indagaremos en cómo se articulan las concepciones de cuerpo y de integralidad en los diseños curriculares del nivel medio/secundario de la Provincia de Buenos Aires desde la década de los noventa, con especial foco en los diseños de las orientaciones en Educación Física, Teatro y Danza. Se enmarca en el proyecto de doctorado “Los cuerpos en las escuelas medias bonaerenses desde 1992. La influencia de las obras de Michel Foucault y Maurice Merleau-Ponty en los ámbitos educativos”.

Desde los orígenes de la escolarización argentina podemos encontrar una preocupación por la educación de los cuerpos. El artículo 1º de la Ley 1420, ley fundacional del sistema escolar argentino, sostiene que: “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. Vemos allí una vinculación de lo corporal con lo físico, pero también vemos a la fisicalidad como parte de lo que se ha considerado una educación integral.

Se utilizará aquí fundamentalmente una metodología de hermenéutica de textos. Las indagaciones realizadas han permitido elaborar la siguiente hipótesis: la integralidad, más allá de los factores a integrar (pero incluyéndolos en el análisis), se ha desplazado de una concepción que la entendió como una suma de exterioridades complementarias, hacia otra (la que se expresa con más ímpetu en la confección de los diseños curriculares que aquí ofician de objeto de análisis) que supone una unidad previa a la factorización, en consonancia con una concepción de cuerpo que se modificó en una vía similar.

► 1. Introducción

El siguiente trabajo se enmarca en un proyecto de doctorado al que le interesa indagar en torno a una concepción de cuerpo, la concepción de cuerpo que, nutrida por concepciones críticas del dualismo cuerpo-mente (Merleau-Ponty, 1993), así como de las lógicas disciplinarias (Foucault, 2008), se inscribe en los diseños curriculares de las escuelas medias bonaerenses desde los años noventa del siglo XX²¹. No va a ser una concepción por completo armónica, así como tampoco va a ser una concepción que flote abstraída de todo otro cúmulo de concepciones y significantes. Hemos mencionado al *dualismo*, también a la *disciplina*. Pero aquí puntualmente abordaremos la articulación que encontramos entre una concepción de cuerpo y una concepción de educación integral.

21 El marco normativo allí analizado corresponde a las Leyes de Transferencia de Escuelas (1992) N° 24.049, Federal de Educación (1993/actualizada en 1995) N° 24.195, de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995) N° 11.612, de Educación Nacional (2006) N° 26.206 y Provincial de Educación (2007) N° 13.688.

Desde los orígenes del sistema escolar argentino existe una referencia tanto a la educación integral (Puiggrós, 1990), como a la educación de los cuerpos (Aisenstein 2006, Galak, 2012), y a su vez tales referencias se encuentran vinculadas. La apelación a una educación integral da cuenta de una educación corporal; la justificación de la necesidad de una educación corporal utiliza el argumento de la integralidad. En este trabajo intentaremos leer conjuntamente estas concepciones tal como aparecen en los diseños curriculares actuales de la escuela secundaria bonaerense. Pese a no poder dar cuenta en esta instancia de la investigación de los pormenores en los cambios de concepción ensayaremos la hipótesis de que las concepciones de integralidad y de cuerpo tuvieron un desplazamiento conjunto.

Abordaremos el currículum entendiendo que “no solo transmite significados, sin dudas, no los refleja, los produce” (Terigi, 2012, p. 90); y, a su vez que

de ningún modo puede suponerse que aquello que se escribe en el Ministerio ocurre en las aulas (...) sin embargo, sostenemos que entre estas propuestas y la escuela se construyen espacios de mediación e inteligibilidad en donde esas configuraciones se entrelazan y en torno de las que se lucha por la significación. (Grinberg, 2014, p. 314).

Con lo cual ese discurso oficializado en la normativa y en los diseños va a tener un rol muy significativo en la comprensión de las concepciones tejidas en el entramado escolar.

Hablar de cuerpo y de integralidad nos pone frente a un recurrente trapeo, que es el de cómo nombrarlos, que es el de identificar cuáles son los modos en los que se lo nombra. A modo de ejemplo dos preguntas legítimas: ¿por qué si sostenemos que el cuerpo no se reduce a lo físico lo identificamos recurrentemente con lo físico?, ¿por qué para dar cuenta de la integralidad mencionamos una lista de dimensiones, es decir, desintegramos la integralidad? Como sostiene Emiliano Gambarotta respecto de los abordajes que se enfocan en las representaciones del cuerpo (Le Breton, 1995) “se abordan las representaciones sin que se tematice por qué esas y no otras son atinentes al cuerpo, es decir, sin que se tematice la concepción del cuerpo que subyace a esta perspectiva.” (Gambarotta, 2015 pp. 47-48). En efecto, aquí no realizaremos tal tematización sino que “se parte de observar estas nociones en sentido amplio, plegándose a los modos nativos de comprenderlas, para reconstruirlas analíticamente y así entender los modos contemporáneos de pensar la educación de los cuerpos.” (Galak, 2012, p. 14).

A su vez, respecto de la integralidad también contaremos con al menos una ambigüedad adicional. “Integral” refiere tanto a una concepción antropológica, como, en consecuencia de ello, a una concepción educativa. Es decir, encontramos en las normativas educativas referencias a una integralidad del ser humano, así como de la educación que debe impartirse a los sujetos, en este caso los alumnos/estudiantes y no al sujeto pedagógico (Puiggrós, 1990).

Particularmente en este trabajo realizaremos una primera hermenéutica de los textos oficiales, leyes y diseños curriculares. Se espera en instancias posteriores, generar un análisis más profundo de corte histórico, que, sin la pretensión de hacer un trabajo genealógico (Foucault, 2000), tenga como horizonte esa estrategia para dar cuenta sino de una Episteme al menos de la conformación de ciertos sentidos comunes disciplinares, y de cómo esos sentidos comunes han repercutido en el discurso educativo más general, en las concepciones de cuerpo allí operantes interactuando con diversos contextos políticos.

Cabe de todos modos mencionar que en los años noventa se introducen curricularmente en la educación artística asignaturas como “Teatro” y “Danza y Expresión Corporal”. En el 2007 la Provincia de Buenos Aires incluye a la Educación Artística como una modalidad y a la Educación física como una orientación de la Escuela Secundaria, con un desarrollo de materias específicas en cada caso. El trabajo estará estructurado en el análisis por un lado de las leyes marco de los diseños curriculares y luego de los diseños mismos, para finalmente proponer algunas consideraciones a modo de conclusión.

➤ 2. *Cuerpo e integralidad en la letra de las leyes*

El artículo 1º de la Ley 1420, ley fundacional del sistema escolar argentino, sostiene que: “la escuela primaria tiene por único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral,

intelectual y físico de todo niño de seis a catorce años de edad”. Más allá de no dar cuenta de la educación secundaria, que es nuestro objeto específico de estudio, este artículo evidencia la intención de la Ley de abarcar una pluralidad de dimensiones en la que la labor educativa debería tener impacto. La fisicalidad está allí presente como signo de una concepción de la corporalidad. El artículo 14 puede completar algo más el panorama sobre cuerpo e integralidad que nos ofrece esta ley: “Las clases diarias de la escuelas públicas serán alternadas con intervalos de descanso, ejercicio físico y canto”. Vemos como el descanso, el ejercicio físico y la actividad artística reducida al canto se postulan como complemento de las “clases diarias”, que, podemos intuir apuntan al desarrollo moral e intelectual.

Realizaremos un salto mortal en el tiempo hasta las leyes de los años 90 del siglo XX, sin desconocer que en ese salto dejamos atrás muchas disputas conceptuales, políticas, pedagógicas, etc., y reformas muy significativas para el nivel y el distrito analizado. Sí podemos remarcar el proceso de compartimentación de saberes referidos al cuerpo en un compendio de materias específicas. Por un lado, aquellas que se presentaron como discursivamente teóricas (Higiene, Anatomía, etc.) y por el otro, las que lo hicieron como discursivamente prácticas (con la Educación Física como ejemplar prominente) (Aisenstein, 2006; Galak, 2012).

2.1 Ley Federal y Ley de Educación de la Provincia [década de los noventa]

La Ley Federal, por su parte, explicita el vínculo entre la fisicalidad y la integralidad en su Art. 5 inc. II) en donde promulga “el fomento de las actividades físicas y deportivas para posibilitar el desarrollo armónico e integral de las personas”. Este inciso es replicado idénticamente por el inciso n) del artículo 3 de la Ley de Educación de la Provincia.

El artículo 16 de la Ley Federal, referido específicamente a la Educación Física, sostiene lo siguiente en su inciso g) “Propiciar la práctica de la educación física y del deporte, para posibilitar el desarrollo armónico e integral del/la joven y favorecer la preservación de su salud psicofísica”. Se hace presente no sólo la idea de salud (recurrentemente vinculada a la educación corporal), sino también una idea de salud que da cuenta de una concepción de sujeto como unidad psicofísica. La Ley de la Provincia en su artículo 8, referido a la Educación Polimodal, replica el artículo antes referido de la Ley Federal, pero omite la mención del “desarrollo armónico e integral”. Este sintagma queda reservado para la Educación Artística.

Así lo expresa el artículo 13 de la Ley de la Provincia, referido a la Educación Artística, en su inciso c): “Favorecer el desarrollo de la sensibilidad hacia experiencias perceptivas, intelectuales y emocionales integrándolas como un todo organizado y armónico.” De este modo la Educación Artística se vuelve referencia de la integralidad, además de incluirse dimensiones como la sensibilidad y las experiencias perceptivas y emocionales. Vale mencionar que el diseño curricular enmarcado en esta ley va a incluir a las artes del movimiento (“Danza y expresión corporal” y “Teatro”). Si bien como sostiene Flavia Terigi:

Las Artes integran desde hace tiempo ese núcleo que no se somete a discusión; esta aseveración puede sorprender a quienes consideran a las Artes como un campo de saberes desvalorizados en la escuela, pero parte de la sorpresa se diluye si se considera que hay otros campos de la experiencia cultural que no han logrado quedar representados en el *currículum* escolar. (Terigi, 2012)

Podemos entender como una relativa y significativa novedad la inclusión en ese núcleo de las artes del movimiento.

2.2. Ley de Educación Nacional y Ley Provincial [década del 2000]

Por su parte la Ley de Educación Nacional en su inciso r) del artículo 11 muestra un desplazamiento conceptual central para el análisis aquí realizado: “Brindar una formación corporal, motriz y deportiva que favorezca el desarrollo armónico de todos/as los/as educandos/as y su inserción activa en la sociedad.” La utilización de “corporal, motriz y deportiva” en lugar de “física” en la letra de la ley evidencia una nueva concepción de lo corporal, recoge los posicionamientos que han buscado tematizar al cuerpo más allá de su aspecto físico, natural y/o biológico. Se utiliza aquí el término “armónico”.

“Integral” se reserva en este artículo que enumera los propósitos de la Ley para la Educación Sexual Integral, plasmada en el inciso p) que fomenta la “formación integral de una sexualidad responsable”. Sin realizar tal reserva el inciso t) del artículo 16 de la Ley Provincial permite visibilizar con mayor claridad el desplazamiento conceptual objeto de análisis de este trabajo:

Asegurar una formación intelectual, corporal y motriz que favorezca el desarrollo integral de todos los alumnos, la asunción de hábitos de vida saludable, el logro de una salud integral, la prevención de las adicciones, la formación integral de una sexualidad responsable y la integración reflexiva, activa, y transformadora, en los contextos socioculturales que habitan.

En este inciso se condensan del modo más cabal las articulaciones entre “cuerpo” e “integralidad” que nos ofrecen los artículos de las leyes de los años 2000. La formación postulada es una y trina. Podemos sostener que aquí la integralidad se plantea tanto para la educación (en los términos de una formación integral), para el sujeto (en tanto desarrollo integral de los alumnos) como en tanto una integralidad que excede los límites del individuo, extendiéndose al contexto sociocultural. Esto último se manifiesta también en el inciso u. del artículo 11 de la Ley Nacional:

Coordinar las políticas de educación, ciencia y tecnología con las de cultura, salud, trabajo, desarrollo social, deportes y comunicaciones, para atender integralmente las necesidades de la población, aprovechando al máximo los recursos estatales, sociales y comunitarios.

Asoma aquí explícitamente la población como sujeto de las políticas educativas, en conjunto con otras políticas, lo que ya nos traslada a una integralidad de las políticas que buscan aunar los esfuerzos integrados del Estado, la sociedad y la comunidad.

Así como la Ley de la Provincia de los años noventa también la Ley Provincial vincula educación artística e integralidad. En su artículo 16, inciso u. busca

Garantizar el derecho a una educación artística integral de calidad desarrollando capacidades específicas interpretativas y creativas vinculadas a los distintos lenguajes y disciplinas contemporáneas en todos los Ámbitos, Niveles y Modalidades de la Educación común, en pos de la concreción de su doble objetivo: la construcción de ciudadanía y la formación artística y docente profesional.

A su vez el artículo 42 del capítulo XI referido específicamente a la Educación Física, ofrece una definición conceptual densa, que en este caso adopta el término “corporeidad” para referir a la calidad de corpóreo:

La Educación Física es la modalidad que aporta al desarrollo integral y armónico de todos los alumnos según sus posibilidades incidiendo en la constitución de su identidad al impactar en su corporeidad, entendiendo a ésta como espacio propio y al mismo tiempo social que involucra el conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales.

➤ 3. *Cuerpo, integralidad y curriculum*

Algunos de los discursos sostenidos en los artículos de las leyes citados en el apartado anterior dan cuenta de una serie de debates y desplazamientos conceptuales acaecidos en los ámbitos educativos. Sin embargo, más allá de que las leyes tengan la intención de regular la educación, de que se hayan realizado en un trabajo mancomunado con la comunidad educativa y de que personalidades de la educación hayan cumplido funciones legislativas, la especificidad de la ley, en comparación con los diseños curriculares, se acerca más al discurso legislativo que al educativo. A su vez, podemos destacar que en los diseños curriculares se observan particularidades de los campos disciplinares que los producen. Es por ello que, sin desconocer la relevancia de lo postulado en las leyes (discurso oficial por excelencia), nos detendremos algo más en algunas definiciones de los diseños curriculares que

profundizan algunos de los planteos de las leyes que le son marco, a la vez sin detenernos (al menos en este trabajo) en los debates internos y en la historia de los campos disciplinares.

3.1. Curriculum en el marco de la Ley Federal: el cuerpo y la integralidad del sujeto

Si atendemos a lo que tiene que ver con una integralidad del sujeto, integralidad y cuerpo se ven estrechamente vinculados en la definición antropológica que se esgrime en el apartado de Educación Física de los Documentos Curriculares de Provincia de Buenos Aires de la EGB, que aunque nos corre de nuestro objeto específico (escuelas medias) es muy significativo:

El cuerpo es la primer realidad concreta que el individuo conoce y, su motricidad, la primer forma de adaptación. La Educación Física debe contribuir a que el sujeto reconozca sus capacidades y posibilidades, tanto, como sus limitaciones; use, disfrute y valore su cuerpo, comprendiendo que no se trata de una parte o un instrumento, sino permitiéndole tomar conciencia de que no “tiene” simplemente un cuerpo, sino que “El es un cuerpo”. (Resolución 6590, 1995, p. 73)

No cabe aquí pensar en una lógica de complementariedad, sino en la identificación de cuerpo y sujeto. El cuerpo no es una parte, un componente de la subjetividad sino que la constituye entendiendo que “se parte de una concepción integral del hombre, concibiéndolo como un todo y haciendo hincapié en la conducta motriz, objeto de estudio de nuestra área.” (Resolución 6590, 1995, p. 72)

La especificidad de la materia ya no radicaría en el aspecto físico, como modo de nombrar al cuerpo, sino en la conducta motriz, como una conducta específica del “hombre”, pero que a la vez es integradora de diversos elementos: “Toda conducta motriz es la resultante de una conjunción de elementos cognitivos, afectivos y relacionales, es decir es la persona toda la que actúa.” (Resolución 6590, 1995, p. 69).

Particular énfasis se pone en el aspecto relacional, en lo referente a la función comunicacional y expresiva del cuerpo, lo que genera un acercamiento entre la Educación Física y la Artística:

favorecer el desarrollo de las posibilidades expresivas y comunicativas del cuerpo y del movimiento y la comprensión de su importancia para el desenvolvimiento personal y social así como el acceso a lecturas críticas de los mensajes referidos a los ideales corporales que permitan reformular los significados socialmente atribuidos al cuerpo y proporcionen instrumentos para gestar sus propios valores estéticos. (Ministerio de Educación de la Nación, 1997, p.5).

No sólo entonces se postula la función comunicativa como algo que excede lo biológico, sino que se atiende a una idea crítica de la educación corporal, a, como también sostiene el diseño bonaerense de 2° año de Polimodal de Teatro “la representación del cuerpo como producto cultural” y a la posibilidad de pensar, ya no en un disciplinamiento del cuerpo para docilizarlo en consonancia con los requerimientos socio-económicos, sino en la posibilidad de conceptualizar el cuerpo como herramienta crítica de ese contexto socio-económico. Vemos entonces también cómo motricidad y crítica se integran en una propuesta educativa.

Por otra parte, se incluye dentro de la integralidad a la dimensión emocional, con especial foco en la adolescencia: “Es en este periodo de búsqueda y de cambio, cuando los lenguajes artísticos, en el marco de la educación integral, se transforman en instrumentos canalizadores de sentimientos, emociones, afectos e ideas.” (Ministerio de Educación de la Nación, 1996 pp.1-2)

3.2. Los diseños en el marco de la Ley de Educación Nacional: cuerpo y educación integral

Aquí nos centraremos de lleno en lo que la relación entre la concepción de sujeto y la concepción educativa implica. La concepción integral del sujeto sigue manifestándose en los diseños de los años 2000. Por caso, dentro de los núcleos temáticos de la materia “Educación Física y Corporeidad” de la Orientación en Educación Física de la Secundaria Orientada de la Provincia de Buenos Aires, nos encontramos con la siguiente definición de corporeidad: “La corporeidad es el modo de ser del hombre, con todas sus dimensiones: cognitiva, sensorial, emocional, social, motriz y orgánica.” (Bracchi,

2010, p. 34). Esta multiplicidad de dimensiones abarcadas por la corporeidad se replica en el modelo educativo planteado:

Una configuración pedagógica de carácter integrador se define como la unidad institucional y organizacional, con identidad y sentido propios, que estructura la educación de un modo articulado. Propone la superación de modelos de estructuras segmentadas, desarrollos desiguales y rupturas entre los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. La condición de configuración busca dar cuenta de una propuesta educativa que se define política e ideológicamente, en la que sus partes se conciben articuladas como una totalidad” (2011, Anexo VI, p. 1).

Podemos ver cómo la integralidad no sólo se da en la ruptura del dualismo cuerpo-mente, sino en la del dualismo teoría-práctica. El concepto de práctica toma un particular significado que adquiere protagonismo en la denominación misma de las materias (por ejemplo “Prácticas Deportivas y Atléticoas” o “Prácticas Gimnásticas y Expresivas” e incluso “Prácticas del Lenguaje”). El marco general de la orientación en Educación Física sostiene que:

Al pensar en las prácticas y en los sujetos que las realizan en diversos contextos históricos, es posible dar cuenta de la heterogeneidad de experiencias e imaginarios culturales en relación a lo corporal y lo motor. Esta pluralidad se materializa en contenidos de enseñanza que necesariamente deben ser objeto de un abordaje práctico. (Bracchi y Paulozzo, 2011a, p. 15)

A su vez se postula como objetivo

que los estudiantes comprendan los distintos imaginarios sobre el cuerpo que se constituyeron a lo largo del tiempo, para entender las características de los imaginarios actuales y vincularlos con las distintas prácticas corporales y motrices vigentes, desde una perspectiva crítica y enriquecedora. (Bracchi, 2010: 29).

Por su parte el marco de referencia para la orientación Artes - Danza plantea que “al trabajar sobre los componentes del lenguaje la propuesta es abordar los contenidos conjuntamente desde la experimentación práctica y la fundamentación conceptual”. (Bracchi y Paulozzo, 2011c, p.92) también con un llamamiento a la reflexividad en el marco de un contexto socio-histórico-cultural.

Podemos observar respecto de la Ley de Educación Nacional algo que sugiere un cambio profundo en la concepción del espacio-tiempo escolar. El Marco de Referencia para el Bachiller en Arte afirma que:

El uso de los espacios físicos será objeto de revisión, construyendo una nueva lógica. Teniendo en cuenta la necesidad de espacios con equipamiento y condiciones específicas para el aprendizaje de los lenguajes/disciplinas artísticas, se promoverán prácticas de creciente autonomía por parte de los alumnos, posibilitando el acceso a esos espacios. Asimismo, y en cumplimiento con la Resolución 120/10 CFE, la organización pedagógica podrá incluir la articulación con instituciones especializadas en arte de la comunidad, promoviendo que los alumnos puedan acceder a nuevas formas de aprendizaje. (2011, Anexo VI, p, 24)

Mientras que en el Marco de Referencia para el Bachiller con orientación en Educación física se sostiene que:

En relación con la distribución de los espacios curriculares en la denominada caja curricular se debe considerar la necesidad de construir un proyecto de enseñanza integrado que evite polarizar entre turno/contraturno la formación general y específica de la orientación. Se espera el desarrollo de una propuesta que, en lugar de fragmentarse, construya una cultura y un clima institucional en los que la orientación se manifieste en forma permanente. (2011, Anexo V, p. 9).

Estas propuestas permiten pensar en una nueva configuración del escenario y en parte de la

gramática escolar, que excede incluso la lógica del taller técnico o del patio de ejercicios, como espacios específicos utilizados, a su vez, en tiempos específicos.

➤ *A modo de cierre*

Este recorrido ha sido una introducción a un análisis futuro que intentará dar cuenta de qué concepciones, disputas, conciliaciones, han posibilitado la emergencia de las concepciones de cuerpo e integralidad aquí vislumbradas. Encontramos un desplazamiento conceptual no sólo en lo que tiene que ver con los componentes contemplados por la integralidad (sea lo moral, lo intelectual y lo físico, sea lo intelectual, lo corporal y lo motriz) sino también en como esos componentes se articulan. Más allá de muchas continuidades, muchas de ellas no puestas en relieve en este trabajo, pero muy presentes en las currículas, es lícito pensar que la educación corporal se ha pensado más allá de una lógica de complementariedad.

Así como sostiene Galak:

La Educación Física, dentro de este contexto, históricamente resultó obediente a los fines de este mandato social, encargándose del tercio que le correspondía según la triada integralista. Más aún, puede interpretarse que es precisamente por estos dualismos sobre los cuales se construyó la instrucción moderna que esta disciplina es la única que adoptó (y mantuvo) el nombre con que se concibió este recorte pedagógico: aún cuando la instrucción escolar del cuerpo no se reduce a las prácticas que se realizan en el campo de la Educación Física, no perduró en los currícula del Sistema Educativo estatal una asignatura que se denomine “educación moral” o “educación intelectual”, como sí puede encontrarse, aún hasta siglo y medio después, una “educación física”, y ello es producto de que, en tanto lo moral y lo intelectual pueden ser didácticamente trabajados desde distintas aristas, lo corporal es objeto y blanco de poder reductible a una materia escolar en particular y subordinado a las demás. (Galak, 2012, p. 234).

También podemos observar cierta ruptura en la compartimentación disciplinar. El cuerpo pasa a ser objeto de estudio de materias como Psicología y Filosofía, se reclama un trabajo sobre la conciencia y expresividad corporal, así como en la reflexividad teórica y en el pensamiento crítico en Educación Física, se abren espacios de la práctica corporal ligados a las Artes del Movimiento. Podemos, por tanto, suponer un principio del fin de la hegemonía (no así de su persistencia) del *homo gymnasticus* (Scharagrodsky, 2011) en la educación escolar discursivamente práctica de los cuerpos. También un viraje fuerte en lo que a la educación discursivamente teórica respecta. Si atendemos a una materia como “Biología, Genética y Sociedad”, podemos observar cómo aún al interior de una disciplina que presupondríamos biologicista se produce un quiebre en la concepción del cuerpo-máquina, del dualismo cuerpo-mente, de la fisicalización del cuerpo y del sujeto:

La composición genética de un individuo es un aspecto de la identidad que permite reconocer la filiación biológica, pero la identidad genética no es todo, sino que ésta interactúa con las identidades psicológicas, culturales, históricas y sociales del ser humano conformando lo que se entiende por identidad integral. (Bracchi y Paulozzo, 2011d, p. 89)

Más allá de materias específicas (e incluso más allá de las escuelas medias, pero pudiendo incluirlas), se ha observado que

la desregulación del cuerpo llega así a los métodos y al diseño de la enseñanza. A lo largo de la jornada niños y niñas se agrupan y se separan de acuerdo con las posibilidades y exigencias de cada tarea; se <<corren>> los bancos, ahora móviles para atender a las necesidades de las nuevas sugerencias didácticas (...) Se ponen a prueba los límites de la estructura de la escuela moderna. En ésta hoy hay un movimiento diferente y, más allá de la profundidad de los cambios curriculares en cada área disciplinar, se observa una importante modificación en la regulación de las acciones. (Aisenstein, 2005, p.186)

En esta lucha de discursos, prácticas, políticas, se ponen en juego algunos sentidos estructurales de la empresa educativa. Entendemos que atender a esta relación entre cuerpo e integralidad puede brindarnos un mapa orientativo, así como una herramienta de intervención en cuestiones que van desde la específica implementación de una ley como la de la ESI hasta (pero incluyendo a la ESI) un replanteo radical de la escuela tal como la conocemos.

» Bibliografía

- » Aisenstein, A. (2005). "En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a 'poner el cuerpo'". En Gvirtz, S. (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, pp. 133-164. Buenos Aires, Santillana.
- » ---- (2006). "Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX". En *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- » Foucault, M. (2000): *Defender la sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » ---- (2008b). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Galak, E. (2012) *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata.
- » Gambarotta, E. (2015): „El cuerpo como problema epistemológico: en torno a los usos del cuerpo“. En Galak, E.; Gambarotta, E. (comps) (2015): *Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires, Biblos.
- » Grinberg, S. (2014). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Le Breton, D. (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- » Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona, Planeta.
- » Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- » Scharagrodsky, P. (comp.) (2011). *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo.
- » Terigi, F. (2012). "Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar". En Frigerio, G., Diker, G. (comps.). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Paraná, Fundación La Hendija.

Normativas

- » Bracchi, C. (coord.) (2010). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES4: Orientación Educación Física". La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires..
- » Bracchi, C., Paulozzo, M. (coord.) (2011a). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES5: Orientación Educación Física". La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- » ---- (2011b). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES6: Orientación Educación Física". La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- » ---- (2011c). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES6: Orientación Arte". La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- » ---- (2011d). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES6: Orientación Ciencias Naturales". La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- » Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Educación Artística. Noviembre 1996. República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- » Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Educación Física. Febrero 1997. República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- » Ley Federal de Educación (1993/actualizada en 1995) N° 24.195.
- » Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995) N° 11.612.
- » Ley de Educación Nacional (2006) N° 26.206.
- » Ley Provincial de Educación (2007) N°13.688.
- » Resolución de CFE 141/11 (2011, 31 de agosto). Anexo II. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- » Resolución de CFE 141/11 (2011, 31 de agosto). Anexo III. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física. Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- » Resolución CFE N° 142/11 (2011, 31 de agosto). Anexo V. Marco de Referencia: Bachiller en Educación Física.
- » Resolución CFE N° 142/11 (2011, 31 de agosto). Anexo VI. Marco de Referencia: Bachiller en Arte.

Análisis epistemológico de las tesis del programa de postgrado en Educación Especial de la Universidad Federal de San Carlos [2010-2014]

Teixeira Blanco, Maria Amélia / Universidade Federal de São Carlos- e-mail: mariaameliablanca@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación.

» *Palabras clave:* Educación especial – Producción científica; Epistemología; Presupuestos gnoseológicos; Investigación de la investigación.

➤ Resumen

Este trabajo es una investigación bibliográfica-documental sobre las tesis producidas en el Programa de Postgrado em Educação Especial de la Universidad Federal de San Carlos de 2010 a 2014, caracterizada como una nueva modalidad nombrada “investigación de la investigación”. Referencia en la problemática epistemológica de la producción científica em educación, Silvio Sánchez Gamboa desarrolla importante instrumental de análisis y nos orienta teórica e metodológicamente, así, fundamenta en la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico. Haremos, inicialmente, la reconstrucción lógica de la estructura interna de las tesis, clasificando las vertientes epistemológicas en empírico-analíticas, fenomenológico-hermenéutica, crítico-dialéctica o post moderna, para, todavía, analizar la influencia de los presupuestos gnoseológicos. Tenemos como objetivo general analizar la importancia de la fundamentación gnoseológica, subyacente a los abordajes epistemológicos. Nuestro problema, por lo tanto, se va además de las clasificaciones epistemológicas, una vez que distintos procedimientos metodológicos dependen de diferentes formas de representación de la realidad, y se concretiza en el siguiente formateo: A partir de la configuración de los abordajes epistemológicos de las tesis producidas por el PPGEs de la UFSCar, entre 2010 y 2014, ¿Cómo los presupuestos gnoseológicos, presentes en los distintos abordajes, influenciaron su producción? Las siguientes cuestiones de pesquisa nos orientan para elaborar a los análisis y síntesis: 1) Como están configuradas los abordajes epistemológicas en las tesis producidas pelo PPGEs de la UFCar, entre 2010 y 2014? 2) ¿Cuál es los presupuestos gnoseológicos que fundamentan los distintos abordajes epistemológicos de las citadas tesis? ¿Cuál la característica del desarrollo histórico del PPGEs y su influencia en la determinación de las diferentes tendencias y perspectivas de la investigación ahí producida? Los resultados parciales, sacando una tesis representativa de cada año a través de selección aleatoria, encontramos en esta muestra parcial, cuatro tesis clasificadas en la vertiente empírico-analítica y una em la vertiente fenomenológico-hermenéutica.

➤ 1. INTRODUÇÃO

Estudioso da problemática educacional, especificamente preocupado com as questões epistemológicas da produção científica, Silvio Sánchez Gamboa (2008) nos apresenta sua concepção de epistemologia:

A epistemologia é uma palavra que designa a filosofia das ciências, porém com um sentido mais preciso. Não é uma teoria geral do saber ou teoria do conhecimento que seria objeto da gnosiologia, nem é um estudo dos métodos científicos que seria objeto da metodologia, mas é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo; nesse sentido, é um estudo fundamentalmente a posteriori. (Gamboa, 2008, p. 27).

Essa concepção de epistemologia tem fundamentos numa perspectiva crítica da ciência cujas preocupações começaram a acontecer na pesquisa em educação a partir dos anos 1970, conforme afirma Gamboa (2000). Segundo ele, com a criação e consolidação dos cursos de pós-graduação em educação na América Latina, a investigação educativa adquiriu uma nova fase de desenvolvimento, caracterizada pelo crescimento quantitativo, pela presença dos modismos teórico-metodológicos, e pela preocupação com os elementos qualitativos da produção científica. Naquele momento, diz ele, surgiram com maior intensidade preocupações em relação às técnicas e métodos utilizados na pesquisa em educação, e como consequência, a polêmica em torno dos paradigmas da pesquisa. Porém, constituiu-se uma perspectiva simplista, ao reduzir a discussão entre pesquisas quantitativas *versus* qualitativas.

Em 1985, por ocasião da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, importante espaço de discussão, intercâmbio e divulgação da pesquisa em educação no Brasil, constatou-se aí a falta de uma análise profunda dos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa Gamboa (2000). André (2001), a propósito de um debate ocorrido em 1991, na Academia Nacional de Educação Norte-Americana, afirma que é de fundamental importância a preocupação com o desenvolvimento e com os resultados da pesquisa, pois mesmo em países com longa história e ampla divulgação científica, como os Estados Unidos, há interesse em rever e analisar criticamente o que vem sendo produzido para o contínuo aprimoramento. Assim, iniciam-se as discussões sobre a pesquisa no Brasil, sendo que hoje muitos conflitos permanecem, num quadro ainda de crise. No seu início, porém, conforme analisa Gamboa (2000):

[...] a polarização sobre os modelos de pesquisa no conflito das tendências extremas, tais como pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa, é indicadora de falsos problemas técnicos que podem conduzir a falsas soluções, como, por exemplo, a conciliação eclética entre as tendências conflitantes, tomando o que tem de melhor em cada modelo ou a escolha simples dum modelo e o desprezo dos outros, por serem considerados ideológicos, reducionistas, ou pseudocientíficos. (Gamboa, 2000, p. 63).

A superação deste falso conflito, aponta Gamboa (2000), caminha no sentido de buscar os paradigmas epistemológicos implícitos nas várias modalidades de pesquisa, pois assim, em vez de abandonar as questões anteriores, recoloca-as não como um conflito entre opções técnicas, mas sim como desdobramentos das visões de mundo implícitas em cada pesquisa.

Hoje encontramos na pesquisa educacional um campo aberto de debates em torno de diferentes perspectivas epistemológicas e, portanto, metodológicas, trazendo à tona conflitos, reações e críticas, às vezes severas, que demonstram a necessidade de ampliar as discussões.

Fazer epistemologia da pesquisa educacional significa tomar como objeto a produção do conhecimento na área e analisá-la à luz das categorias filosóficas. É a partir da articulação dos fundamentos epistêmicos, das orientações metodológicas, das técnicas e teorias que classificamos as teses em vertentes epistemológicas. Tais aspectos inter-relacionam-se e são importantes porque:

Quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático, ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia. Utilizamos uma forma de relacionar o sujeito e o objeto do conhecimento e anunciamos uma visão de mundo, isto é, elaboramos, de maneira implícita ou oculta, uma epistemologia, uma gnoseologia e expressamos uma ontologia. (Gamboa, 2008, p.46).

Entendemos que a perspectiva do materialismo histórico-dialético coloca-nos diretamente nas tensões e conflitos da realidade da Educação Especial, lutando para implementar as políticas de inclusão escolar e fortalecendo compromissos históricos, como a luta pela liberdade humana e direitos iguais para todos. Ao assumirmos tal posição epistêmica, aproveitamos para enfatizar a íntima relação entre a epistemologia e a problemática ético-política, tão claramente posta por Antônio Joaquim Severino (2014):

Eis que todas as expressões concretas de nosso existir estão sempre inelutavelmente envolvidas com uma significação conceitual e com uma apreciação valorativa. Não há como escapar, tal situação é marca constitutiva da condição humana. Em tudo que fazemos, está sempre envolvido algum saber bem como alguma valoração. Isso decorre fundamentalmente da condição de entes dotados de uma dimensão de radical subjetividade, que nos coloca diante dos objetos de nossa experiência. Do ato mais simples ao mais complexo, um equacionamento subjetivo simultaneamente conceitual e valorativo perpassa sua realização concreta. (Severino, 2014, p. 200).

► 2. Pesquisas epistemológicas na área educacional no Brasil

Em um estudo realizado sobre a produção dos cursos de pós-graduação em Educação no estado de São Paulo, entre 1971 e 1984, Gamboa (2008) analisou dissertações e teses desenvolvidas nas cinco universidades que ofereciam esses programas de pós-graduação. Classificando as tendências epistemológicas em empírico-analíticas, fenomenológico-hermenêuticas e crítico-dialéticas, e separando o período de pesquisa em três fases, afirma que o modelo empírico-analítico foi sendo superado, ao mesmo tempo em que surgiam novas propostas que pretendiam desenvolver modelos mais apropriados à nossa realidade brasileira.

Na segunda fase de sua pesquisa, Gamboa (2008) diz que, em virtude do processo de democratização da sociedade e de maior liberdade acadêmica, surge a possibilidade de utilizar referenciais fenomenológicos para compreender a problemática da educação. Na terceira fase, as obras clássicas do marxismo, antes censuradas, começam a ser lidas, e as referências do materialismo dialético podem ser utilizadas na análise da prática educacional.

Este novo quadro da realidade educativa do Brasil fez surgir uma constante discussão sobre os diversos modelos de ciência e suas implicações filosóficas, políticas e ideológicas, afirmam Santos Filho e Gamboa (2000). Mas como este quadro tem-se configurado?

Silva (2011), analisando as implicações epistemológicas das dissertações e teses produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (PPGEE/Ufscar), de 1981 a 2002, encontrou os seguintes resultados: 88,9% dos documentos analisados adotaram a abordagem empírico-analítica, 11,1%, a fenomenológica-hermenêutica, e 0%, a crítico-dialética. Sobre esses resultados, Silva (2011) diz que, apesar da relevância que tem o programa, ainda precisa ampliar as formas de pensar e fazer ciência, criticando, assim, o que chamou de “absolutismo” de uma abordagem metodológica e mostrando que este programa, neste período estudado, estava entrando muito lentamente naquelas discussões abordadas por Santos Filho e Gamboa (2000).

Por outro lado, Marqueset al. (2008), tomando uma amplitude maior, analisaram todas as dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial do Brasil, nos anos 2001, 2002 e 2003, disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Encontrou as tendências empírica, fenomenológica e dialética na seguinte configuração: 19 da primeira, 57 da segunda e 9 da terceira. Dentre os equívocos por eles encontrados, destacamos, dentre outros: construção teórica fundamentada em concepções diferentes; falta de coerência nos pressupostos teórico-metodológicos; não explicitação metodológica. Concluem pela necessidade da melhoria da produção de conhecimento na área. O resultado desta pesquisa já aponta para aquele novo quadro da realidade educativa do Brasil destacado por Santos Filho e Gamboa (2000). E Gamboa (2008) ressalta:

Entendemos que em toda forma de investigar existe um enfoque epistemológico dando-lhe fundamento, e que todo paradigma epistemológico se embasa numa teoria do conhecimento. Deduzimos daí

que a formação do pesquisador em educação deve ter uma base filosófica, uma preparação sólida em epistemologia e um domínio dos fundamentos da teoria do conhecimento (Gamboa, 2008, p.140).

Como vimos acima, em pesquisas anteriores os resultados apontam que a realidade nacional necessita de melhorias. Mesmo no caso específico do Grupo de Trabalho (GT) 15 em Educação Especial da Anped, em pesquisa realizada por Ferreira e Bueno (2011), analisando os 20 anos da gênese, trajetória e consolidação deste GT, apesar da avaliação positiva, há indicação de fragilidades. Nesta pesquisa, em relação aos trabalhos cuja natureza foi a análise exclusiva de documentos, no período de 2002 a 2010, se, por um lado, “os balanços de produções acadêmicas mostram perspectiva crítico-analítica interessante, por outro lado demonstra que a análise documental *tem servido muito mais como contextualização de pesquisas* que se voltam ao espaço social” (Ferreira Bueno, 2011, p. 164, grifo nosso). Esses autores verificaram também que a grande maioria dos trabalhos não aponta em seus resumos a base ou fonte teórica utilizada, o que é uma expressão de fragilidade epistemológica, pois o referencial teórico é elemento fundamental de informação para pesquisadores e acadêmicos.

Mas, de maneira geral, segundo Hayashi (2011), com base nas pesquisas sobre a produção científica, nesse campo de conhecimento, pode-se supor que a qualidade do conhecimento produzido em educação especial em relação à criticidade, ao posicionamento assumido pelos autores, aos procedimentos metodológicos adotados e à efetividade dos resultados, pode ser considerada de bom nível. E em pesquisa recente, sobre as tendências teórico-filosóficas acerca da pesquisa produzida no Estado de São Paulo, Silva (2013) afirma que a produção de teses em Educação Especial já se consolidou e vem se expandindo na pós-graduação em Educação e Educação Física, respectivamente. O autor também mostra que a pesquisa em Educação Especial vem se aproximando dos problemas da educação escolar brasileira e dos movimentos sociais de luta pela escola pública, o que é um importante indicativo.

➤ 3. Procedimientos metodológicos

Segundo Gamboa (2011), o contexto de crises e conflitos da pesquisa em educação, que inclui o reducionismo do método científico à instrumentalização técnica, o conflito dos paradigmas, os modismos e os ecletismos, pode ser elucidado se aprofundarmos o debate no sentido de buscar os pressupostos gnoseológicos presentes nas diferentes perspectivas científicas, com seus desdobramentos ideológicos e políticos. Assim, estabelecemos nosso problema de pesquisa da seguinte forma: a partir da configuração das vertentes epistemológicas das teses produzidas pelo PPGEEs da UFSCar, de 2010 a 2014, como os pressupostos gnoseológicos, presentes nas diferentes abordagens, influenciaram sua produção?

Desta pergunta temos o seguinte objetivo geral: analisar a importância da fundamentação gnoseológica, subjacente às abordagens epistemológicas. E para atingirmos este objetivo geral temos os seguintes objetivos específicos: fazer a classificação epistemológica das teses, identificar os pressupostos gnoseológicos que fundamentam as vertentes epistemológicas e traçar o perfil do desenvolvimento histórico do PPGEEs e sua influência na determinação das diferentes tendências e perspectivas da pesquisa aí produzida.

A busca pela qualidade da produção científica se constitui num processo que precisa ser continuamente avaliado, afinal, qualquer que seja o campo de atividade a que o trabalhador científico se aplique, afirma Vieira Pinto (1969), ele precisa conhecer a natureza do seu trabalho, porque este é constitutivo da sua própria realidade individual. Assim, a pesquisa epistemológica é relevante não apenas para a reflexão sobre o processo de produção da ciência, mas também para a existência social do homem. E neste sentido Gamboa (1998) afirma que “a produção científica como conhecimento fundamental para a transformação do real é também histórica, contínua e exigente; não pode parar.” (GAMBOA, 1998, p.58).

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de análise bibliográfica. Foram selecionadas 25 teses do Programa de Pós-Graduação em educação especial da UFSCar, entre 2010 a 2014. Estes são os últimos cinco anos do programa com cinco linhas de pesquisa, pois desde 2015, o programa condensou suas linhas de pesquisa em quatro. A seleção foi aleatória, sorteando uma tese das cinco

linhas de pesquisa em cada ano.

A coleta de dados é feita por meio de um instrumental de análise aperfeiçoado por Gamboa (2015), chamado de “Matriz Paradigmática”. As informações necessárias para a construção e análise do objeto estão agrupadas em três grupos, a saber: 1) características gerais das teses produzidas no Programa de Pós-graduação em Educação Especial (PPGEEs) da Universidade Federal de São Carlos; 2) classificação das teses selecionadas nas seguintes vertentes epistemológicas: empírico-analítica, fenomenológico-hermenêutica, crítico-dialética e pós-modernas; 3) elementos histórico-sociais da gênese e desenvolvimento do PPGEEs.

A reconstrução lógica que conduz à abordagem epistemológica é evidenciada por um método, o qual mantém relações com a técnica, pois lhe dá fundamento, e também está necessariamente contextualizado por um determinado nível teórico. Optamos por considerar uma vertente epistemológica para cada trabalho. E é importante ressaltar que, quando dizemos considerar uma vertente epistemológica para um trabalho, o fazemos sem pretensão de enquadrar ou rotular, mas, sim, mostrar que por trás de uma abordagem teórico-metodológica há uma escolha (mesmo que inconsciente) de ordem epistemológica, com suas diferentes formas de representação da realidade.

O procedimento de análise epistemológica dos dados sistematizados na coleta constitui uma parte qualitativa da pesquisa e os dados quantitativos obtidos com a classificação epistemológica se complementam. A partir daí deve-se operar uma síntese abrangente à luz dos referenciais teóricos orientadores. As teses selecionadas deverão ser lidas integralmente e analisadas com o auxílio da Matriz Paradigmática ilustrada abaixo:

Matriz paradigmática

A lógica reconstituída

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

P	R
---	---

1 A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Mundo da necessidade	Problema	Indagações	múltiplas
----------------------	----------	------------	-----------

Quadro de questões

Pergunta

2 A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico: fontes, técnicas de coleta, organização, sistematização e tratamento de dados e informações
--

!

Nível metodológico: abordagem e processos da pesquisa: formas de aproximação ao objeto (delimitação do todo, sua relação com as partes) e (des) consideração dos contextos

!

Nível teórico: fenômenos privilegiados, núcleo conceitual básico, autores e clássicos cultivados, pretensões críticas, tipo de mudança proposta

!

Nível epistemológico: concepção de casualidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade)

!

Pressupostos gnosiológicos: Maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto.
Critérios de construção do objeto científico

!

Pressupostos ontológicos: categorias abrangentes e complexas, concepção de Homem, Educação e Sociedade, concepções de realidade (concepções de espaço, tempo e movimento).

(COSMOVISÃO)

Gamboa, 2015, p. 79

Desse instrumento, em sua parte dos elementos lógicos, extrairemos os elementos gnosiológicos e ontológicos implícitos na produção, através de uma ficha-roteiro. A coletânea de dados deverá ser analisada à luz dos elementos histórico-sociais da gênese e desenvolvimento do PPGEEs da UFSCar, bem como de sua posição dentro da produção científica na área, em âmbito nacional.

➤ 4. Resultados parciais

Da amostra parcial selecionada, também aleatoriamente, uma em cada ano, somou-se cinco teses. O resultado encontrado foi de quatro teses classificadas na vertente epistemológica empírico-analítica e uma na fenomenológico-hermenêutica. Este é um resultado parcial não apenas porque faltam vinte teses a serem analisadas, mas principalmente, porque resta a análise da influência dos pressupostos gnoseológicos presentes nas diferentes abordagens.

➤ 5. Conclusão

Apesar da constatação de Silva (2013) sobre a consolidação da produção científica em Educação Especial e suas expectativas de otimismo, cumpre reafirmar o papel da vigilância permanente, pois a análise epistemológica permite aprofundar os problemas e questões que geraram o conhecimento, elucidar os métodos, as estratégias, os conflitos teóricos e paradigmáticos e o confronto dos resultados, segundo nos diz Gamboa (2015), e completa, permite ainda revelar os vazios conceituais e as perspectivas históricas de uma ciência em particular.

Assim, por meio da análise dos pressupostos gnoseológicos recupera-se também as concepções de realidade, visões de homem e sociedade, avançando desta maneira, para o esclarecimento da ligação entre a prática científica e a vida, as necessidades e atividades do homem e os interesses sociais em jogo nessa produção, afinal, não importa apenas perguntar o que foi a produção científica num determinado período, ou em uma determinada área, senão que é fundamental averiguar qual sua pertinência e significado para o desenvolvimento social e sua relação política em esse desenvolvimento (Gamboa, 2011).

➤ Bibliografia

- » André, M. (2001) Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n.113, 51-64.
- » Ferreira, J.; Bueno, J. (2011). Os 20 anos do GTEducação Especial: gênese, trajetória e consolidação. *Revista*

- Brasileira de Educação Especial*, 17, 143-170.
- » Franco, M. (1988). Porque o conflito entre tendências metodológicas não é falso. *Cadernos de Pesquisa*, 66, 75-80.
 - » Gamboa, S. (2008). *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
 - » ---- (2010). O debate da pós-modernidade: as teorias do conhecimento em jogo. *Filosofia e Educação* (Online), *Revista Digital do Paideia*, 2(2).
 - » ---- (2015) *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos.
 - » Hayashi, M. (2011). Múltiplos olhares sobre a produção do conhecimento em educação especial. *Diálogo Educacional*, 11(32), 145-165.
 - » Marques, L. (2008). Analisando as pesquisas em educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 14(2), 251-272.
 - » Santos Filho, J.; Gamboa, S. (Orgs.) (2000). *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez.
 - » Severino, A. (2014). Dimensão ética da investigação científica. *Práxis Educativa*. 9(1), 199-208.
 - » Silva, R. (2011). Tendências epistemológicas da pesquisa em educação especial no Brasil, *Revista Digital do Paidéia*, 2(2).
 - » ---- (2013). Tendências Teórico-Filosóficas das Teses em Educação Especial desenvolvidas nos curso de Doutorado em Educação e Educação Física do Estado de São Paulo (1985-2009). Campinas: UNICAMP-FE-BIBLIOTECA.
 - » Viera Pinto, A. (1969). *Ciência e Existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

La Historia la escriben los que enseñan: Percepciones y posicionamientos de los docentes de Historia y Política de la Educación en la Provincia de Catamarca

Vizcarra, Giuliano Emmanuel y Meléndez, Cecilia Evangelina / Universidad Nacional de Catamarca
e-mail: giuliano_vizcarra@hotmail.com; ceciliamelendez.unca@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación.

» Palabras clave: Historia y Política de la Educación, Formación docente, Concepciones docentes

► Resumen

Esta ponencia es parte del proyecto: La inclusión de la enseñanza de la Historia de la Educación Argentina en la formación docente inicial en la provincia de Catamarca, 2016-2017, financiado por la Secyt. UNCa. La presente comunicación expone el análisis realizado y reflexiona sobre la inclusión del espacio curricular Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana (HyPEAyL) en el campo de la formación general en las carreras de formación docente. El material de análisis está compuesto por documentos curriculares como: los cuadernillos Aportes para el Desarrollo Curricular editados por el Instituto Nacional de Formación Docente, las propuestas curriculares elaboradas por los docentes para el dictado de la materia y también las entrevistas realizadas a los docentes a cargo del espacio curricular. Nuestros objetivos son: examinar las perspectivas y concepciones de los docentes sobre la educación como fenómeno histórico y político que se plasman en los fundamentos, objetivos, contenidos y recursos que seleccionan para la enseñanza de (HyPEAyL). Para ello exploramos los supuestos acerca del rol del estado en la educación que emergen en los discursos políticos-educativos, las finalidades educativas en los distintos períodos históricos o las tensiones y discusiones entre diferentes sectores a lo largo de la historia que revelan intereses y posicionamientos ideológicos.

► 1. Introducción

A partir de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), la formación docente se renueva recuperando la condición histórica-política de la educación y la tarea docente, como parte de la formación profesional. Los IES provinciales realizan cambios en los Planes de Estudios de los nuevos Profesorados, siguiendo los Lineamientos Curriculares para la Formación Docente Inicial (2007), donde incorpora la Historia y Política de la Educación Argentina en el Campo de la Formación General.

En primer lugar planteamos como escenario de investigación la enseñanza en un espacio de formación que en su denominación alude no a un campo disciplinar sino a una dupla la Política de la Educación y la Historia de la Educación, lo cual es nuestro primer desafío, reconocer que se plantea más allá de una asignatura en particular es un campo de formación cuya organización interna en algunas oportunidades privilegia una u otra disciplina, nos interesan particularmente las elaboraciones de los docentes en las que se conjugan los enfoques históricos y políticos y aún más las conceptualizaciones propias de ambas disciplinas en tópicos que hacen a la comprensión de la educación como fenómeno político y educativo.

Más allá de las prescripciones curriculares y las recomendaciones para la práctica emanadas de

organismos como el Instituto Nacional de Formación Docente que constituyen fuertes organizadores del contenido académico por, su estructura ordenada, y la construcción de un vocabulario de conceptos específicos y por su rigor epistemológico y metodológico. Los docentes proponen ordenamientos que responden a sus propias concepciones. Es así que en nuestro trabajo se presentan, los posicionamientos de los docentes y sus construcciones curriculares que denotan la comprensión de la educación como fenómeno histórico y político, develando las tensiones o problemáticas que surgen y cómo las resuelven para ello que atraviesan la inclusión y enseñanza de (HyPEAyL) en la formación docente inicial en Catamarca.

► 2. *Perspectiva teórica*

Nos enmarcamos en tres conceptualizaciones básicas para el desarrollo del análisis propuesto, en primer lugar la consideración de la actual madurez de las disciplinas que se conjugan en el espacio (HyPEAyL) esto se debe a que la ciencia histórica como la política se erigen, como disciplinas diferenciadas con objetos y problemas de estudio propios. No obstante el diseño y la selección de contenidos para un programa de enseñanza de Historia y Política de la Educación, implica tomar decisiones epistemológicas y metodológicas que atraviesan, en general, al campo de las ciencias sociales. Puesto que el límite entre un contenido que puede considerarse “histórico” y uno “político” es un problema discutible (Visacovsky y Gutierrez, 2012). Es por esto que no proponemos recuperar desde la perspectiva de los docentes cuáles son en sus propuestas las maneras elegidas para abordar este campo problemático de la formación docente

En segundo lugar al pensar a los docentes como protagonistas en la organización, selección y enseñanza de los contenidos, debemos referirnos a la noción de “prácticas docentes” entendiendo que las prácticas en cuanto prácticas sociales, se perfilan en el orden de “lo que se dice” y de “lo que se hace” los saberes, las representaciones que marcan a los sujetos en el proceso de su constitución. Las prácticas docentes, en este caso, aun cuando son transformadoras o conservadoras, son prácticas de poder, producen subjetividades cuya peculiaridad remiten a unas identidades, a unas pertenencias (Guyot, 2011). En este sentido no nos sorprende la explicitación de posicionamientos personales que fundamentan las decisiones en torno a la enseñanza de HyPEAyL

Por último el reconocimiento de la preeminencia de la Historia al decir de Foucault (1968) como una forma o un medio de acogida, privilegiado y a la vez peligroso, que da a cada ciencia un trasfondo que la establece, le fija un suelo y como una playa un trasfondo cultural. Es tal su trascendencia que no repara el autor en señalar: Todo conocimiento se enraíza en una vida, una sociedad, un lenguaje que tienen una historia; y en ella encuentra el elemento que le permite comunicarse con las otras formas de vida, los otros tipos de sociedad, las otras significaciones: por ello, el historicismo implica una cierta metodología de la comprensión viva (Foucault, 1968).

► 3. *Metodología*

Nuestra propuesta de trabajo al igual que la investigación en la que se inscribe adhiere a la metodología cualitativa en tanto consideramos la investigación como un proceso dialéctico entre los referentes teóricos desde donde nos posicionamos y la realidad sobre la que indagamos, en una ida y vuelta de los supuestos a la teoría.

En este trabajo las unidades de análisis son los docentes a cargo de la asignatura Historia y Política de la Educación Argentina y Latinoamericana en las carreras de Formación Docente y sus propuestas curriculares para la enseñanza de esta materia.

Seleccionamos a nueve docentes quienes se desempeñan en siete institutos y una universidad en un total de dieciocho carreras de profesorado, se incluyen en la muestras distintos perfiles docentes, es decir profesores de Historia y profesores de Ciencias de la Educación quienes usualmente dictan la materia. Relevamos también diferentes trayectorias de los docentes que tienen a cargo el dictado de la asignatura, es decir antigüedad en la docencia, antigüedad en la materia cómo llegan a ella, si es por concurso o no.

El tipo o perfil del estudio es exploratorio, en tanto se propone producir conocimiento a los fines de rastrear la posibilidad de formular o explicitar relaciones entre diferentes categorías, en este caso.

Decisiones muestrales: la selección de los participantes de la investigación se realizó siguiendo los criterios que se manejaron en la investigación marco de este proyecto de: Accesibilidad señalado por Sandoval (1997), refiere al acceso libre y permanente a los informantes y a las fuentes; por conveniencia. La técnica utilizada *bola de nieve o cadena* permitió en primera instancia establecer una red de personas dispuestas a compartir información respecto de la materia como objeto de enseñanza y de reflexión en el campo académico. Luego en este caso desarrollamos la selección con el criterio *progresivo* (Sandoval, 1997), que señala que la muestra inicial se va ajustando de acuerdo al desarrollo del proceso investigativo, a las condiciones del contexto y de la realidad de los mismos participantes e integrantes del equipo de investigación.

Las técnicas de recolección de datos seleccionadas para esta investigación son: análisis de documentos oficiales; entrevistas semiestructuradas. Para el análisis de los datos se recurrió al análisis de discurso: juicios preceptuales, valoraciones, argumentos, brindados por los participantes, a través de la definición de categorías y núcleos temáticos que se pudieran desglosar de sus respuestas en función de las recurrencias que aparecen en sus dichos.

En cuanto al cuidado de la validez este estudio se propone la triangulación de fuentes, en este caso lectura de documentos, nacionales y provinciales, lectura y análisis de las propuestas curriculares de los docentes y análisis de las entrevistas realizadas a los docentes a cargo de la materia.

Cuadro 1 descripción de las unidades de análisis

9	8	7	6	5	4	3	2	1	
Profesor en Historia.	Magister en Historia Regional	Profesor en Historia	Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación.	Profesora en Historia.	Profesora en Historia.	Profesor en Filosofía y pedagogía.	Profesor en Filosofía y Ciencias de la Educación.	Profesora en Historia.	Titulación
SI (en curso)	SI	NO	NO	NO	NO	SI	NO	NO	Tiene pos grado
2011	1974	2009	2000	2002	2004	1976	2014	2008	Años en que se recibió
Profesorados de inglés, francés y letras.	Profesorados de inglés, francés y letras	Profesorado de historia y especial de Neuro motores.	Profesorados de nivel inicial, primario, inglés y geografía.			Profesorado en artes visuales, danza y teatro.	Profesorado de Ciencias Políticas y del nivel inicial.		
Universidad Pública - Capital	Universidad Pública - Capital	Pública Zona periférica -Capital	Privado,, no confesional – Capital Público Capital centro	Público interior provincial	Público interior provincial	-Público Artístico Capital - Público interior provincial.	Pública Zona periférica -Capital	Privado confesional capital	

➤ 4. Discusiones

En relación a la estructuración del espacio curricular todos los docentes señalan que se realiza en función de una organización cronológica de la materia, las periodizaciones responden a los intereses y posicionamientos de los docentes, hay quienes inician el recorrido desde el periodo prehispánico, otros desde la colonización e incluso hay quienes que postulan como escena fundante el surgimiento del Estado. Pero todos coinciden en señalar este aspecto como fundamental en su propuesta para la enseñanza.

La perspectiva histórica es de fundamental importancia para comprender tanto las relaciones entre sociedad, Estado y educación, como las identidades y práctica docentes a la luz de su desarrollo histórico y político. Profesora 1

Ahora también pertenecemos a un tiempo y espacio y eso se llama tiempo histórico. Si yo hablo que la historia tiene política entonces es imposible decir que la educación está escindida de un hecho o fenómeno histórico cultural político y económico en el que está inmerso ese hombre. Profesor 3

Tengo en cuenta los lineamientos curriculares, en mi propuesta hay un eje histórico y desde allí se hace una relación con el sistema educativo. Siento la necesidad de contextualizar, en mi caso soy Prof. de Historia. Profesora 5

Desde el descubrimiento de América, de los procesos culturales, educativos, políticos con la llegada de los españoles y con la imposición de ciertas normativas, la aculturación con las escuelas privadas y confesionales. Luego lo que fue después de la revolución de Mayo, las propuestas conservadoras y liberales. Profesor 7

Consultados sobre los modos de vinculación de la ciencia Política y la Historia en sus propuestas, los docentes respondieron con una comprensión de la educación como fenómeno histórico y político que se inscribe propiamente desde la perspectiva de los docentes en que en sus propuestas le otorgan un rol central al Estado en la definición de la educación, el cual emergen en los discursos políticos-educativos de cada época.

En este sentido los profesores manifiestan:

Los discursos de cada época, las estrategias educativas, básicamente el rol del Estado, como el Estado con su política educativa va encaminando la conciencia de los jóvenes. Profesor 8

Cada modelo es una oferta y también una imposición del Estado y de los que tienen el poder, está muy claro en Wienberg, como aquellos que tienen el poder digamos terminan imponiendo un modelo educativo y esto se ha dado a lo largo de la historia, nosotros para poder introducirlos en esto primero hacemos una ubicación del contexto histórico político social. Profesor 9

Otra dimensión de la conjugación de la Historia y la Política para la comprensión del fenómeno educativo, en este caso de lo político, emerge de los enfoques sobre las finalidades educativas en los distintos períodos históricos:

Sinceramente me baso primero cuales fueron las ideologías políticas propuestas que existieron a lo largo de la H.A., cuáles fueron los propósitos o propuestas de esas políticas educativas, en que beneficiaban a los gobiernos de turno. Profesor 7

Sigo la propuesta de Romero, Luis Alberto, quien señala los diferentes tipos de estado y en cada estado los fines educativos que se plantearon. Profesor 5

...primero contextualizar el hecho histórico en lo social en lo económico, en lo cultural, entonces de ahí surge la demanda social sobre qué tipo de educación de ahí vemos la función del Estado, el rol del Estado, hace la oferta, sí, sí lo vemos, es decir, incluso destacamos en cada época cuál es la política educativa de cada momento. Profesor 8

...la política es básicamente la esencia de la educación justamente porque es quien maneja la educación, y en el modo de articular siempre está la visión política de quienes hicieron las propuestas, formularon las leyes y desde qué partidos surgen también, eso permite, desde mi punto de vista para con los alumnos, poder detectar cuáles son las ideologías que están detrás de esas propuestas o de esas leyes y cuáles son los objetivos que se buscan, siempre los objetivos revelan los intereses de dónde surgen, entonces ahí tomamos los diferentes posicionamientos ideológicos y políticos para ver cómo funcionó la educación en esos periodos de gobierno. Profesor 2

Los énfasis puestos por los docentes en las tensiones y discusiones entre diferentes sectores a lo largo de la historia, que develan intereses e ideologías, responden a los posicionamientos de los docentes los cuales son explicitados en sus propuestas de enseñanza:

...yo les dejo en claro mi posicionamiento político que es más peronista que otra cosa, para mí fue desde donde más se hizo por la educación para todo el pueblo no solo para la elite. Pero esas construcciones dependen un poco del grupo de alumnos(...) no trato de ocultar cual es mi ideología mi posicionamiento porque en realidad eso sería deshonesto, porque en general se dice que en el profesorado uno no tiene que poner su posicionamiento ni su ideología, pero es mejor explicitarlo que mantenerlo oculto o darlo implícitamente o inconscientemente. Profesor 2

Nos parecía que sí o sí tenía que estar en las últimas unidades, es la historia nuestra, la historia local la educación a nivel local que también iniciamos con la época de la colonia los primeros maestros, las primeras escuelas, la función que tuvo el cabildo como controlador de la educación, la acción de la iglesia, la fuerte acción, presencia de la iglesia y bueno hablamos de los diferentes colegios el Huerto, Quintana, La Clara J Armstrog, Carmen. Profesor 8

El Profesor 9- "es un militante del indigenismo entonces damos dos opiniones, dos diferentes perspectivas, mi formación es más hispana, yo doy mi formación mi perspectiva y él (Profesor 9) da la suya eso genera en el alumno la libertad para que con criterio propio se adhiera a una u otra línea, por supuesto buscamos que haya un equilibrio entre ambos. Profesor 8

Son estos ejes o tópicos los que nos devuelven una mirada sobre la educación que no ancla ni en una ni en otra disciplina sino que las conjuga en una comprensión que además deja traslucir posicionamientos ideológicos políticos que se ponen en juego en las prácticas de la enseñanza de la HyPEAyL para la formación docente.

► 5. Conclusiones

La organización cronológica de los sucesos relevantes en la educación, es una tarea monumental, todos los docentes entrevistados refieren al tiempo como un obstáculo para la enseñanza de la materia, realizar siquiera una síntesis de los grandes acontecimientos es un atarea impensable en un cuatrimestre tiempo que usualmente se destina para esta materia, más pensando que se encuentra ubicada en los primeros años de los profesorados. Del análisis realizado se desprende que no hay una única periodización posible por lo que se vislumbra como alternativa la organización por núcleo problemáticos o discusiones que se retomen con distintos énfasis en los diferentes ejes.

Las discusiones posibles tienen que ver con lo señalado por los docentes, por un lado, la conjugación de la Historia y la Política en primer lugar desde el rol del Estado, aunque cambiante siempre central en la definición de las políticas educativas, por otro, las relaciones de poder entre los actores sociales, expresados en las finalidades educativas. Por último cómo en diferentes momentos históricos los actores que se traban en lucha por la definición de cuestiones educativas, son manifestaciones o representantes de posicionamientos ideológicos que persisten en las disputas por el control de lo educativo.

Hemos comprendido a partir de este análisis cómo los docentes elaboran desde sus posicionamientos y perspectivas comprensiones de la educación como fenómeno histórico y político de muy diferentes formas, apelando a múltiples cronologías, variados enfoques. Lo que tal vez puede comprenderse desde Foucault quien señala que no hay verdad fuera de poder, ni sin poder, que la verdad se produce a través de múltiples imposiciones y reglamentaciones de poder. Lo que él llama régimen de verdad, su política general de verdad (Foucault, 1979).

Más allá de las prescripciones y recomendaciones para la enseñanza de la HyPEAyL, los docentes diseñan propuestas de enseñanza variadas, complejas y en algunos casos superadoras de la dupla disciplinar que sortea los obstáculos de tiempo para brindar una mirada integradora de la educación como fenómeno histórico y político en el sentido amplio, no sólo desde las políticas educativas en los

diferentes periodos históricos, sino desde lo político, en sentido amplio, al visibilizar a los distintos actores, aún a los invisibilizados, en nuestra larga historia de lucha por la definición política de la cuestión educativa.

» Bibliografía

- » Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Foucault, M. (1979). *Microfísica de poder*. Madrid: La Piqueta.
- » Guyot, V. (2011) *Las prácticas de conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad*. Buenos Aires: Lugar.
- » Visacovsky, N. y Gutierrez, L. (2012) ¿Por qué plantear un abordaje histórico en un programa de Política Educativa? I Jornadas Latinoamericanas de estudios epistemológicos en Política Educativa 15 y 16 de noviembre de 2012, Buenos Aires, Argentina

- » Aisenstein, A. (2005). "En el templo del saber no sólo entra el espíritu. Aprendiendo a 'poner el cuerpo'". En Gvirtz, S. (comp.). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, pp. 133-164. Buenos Aires, Santillana.
- » ----- (2006). "Cuerpo, escuela y pedagogía. Argentina, siglos XIX y XX". En *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- » Foucault, M. (2000): *Defender la sociedad*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » ----- (2008b). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Galak, E. (2012) *Del dicho al hecho (y viceversa). El largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la Educación Física en Argentina. Legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo XIX y el primer tercio del XX*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata.
- » Gambarotta, E. (2015): "El cuerpo como problema epistemológico: en torno a los usos del cuerpo". En Galak, E.; Gambarotta, E. (comps) (2015): *Cuerpo, Educación, Política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Buenos Aires, Biblos.
- » Grinberg, S. (2014). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Le Breton, D. (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- » Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona, Planeta.
- » Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires, Galerna.
- » Scharagrodsky, P. (comp.) (2011). *La invención del "homo gymnasticus". Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en Occidente*. Buenos Aires, Prometeo.
- » Terigi, F. (2012). "Nuevas reflexiones sobre el lugar de las artes en el curriculum escolar". En Frigerio, G., Diker, G. (comps.). *Educación: (sobre) impresiones estéticas*. Paraná, Fundación La Hendija.
- » *Normativas*
- » Bracchi, C. (coord.) (2010). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES4: Orientación Educación Física". La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires..
- » Bracchi, C., Paulozzo, M. (coord.) (2011a). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES5: Orientación Educación Física". La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- » ----- (2011b). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES6: Orientación Educación Física". La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- » ----- (2011c). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES6: Orientación Arte". La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- » ----- (2011d). "Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior: ES6: Orientación Ciencias Naturales". La Plata, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.
- » Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Educación Artística. Noviembre 1996. República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- » Contenidos Básicos Comunes para la Educación Polimodal. Educación Física. Febrero 1997. República Argentina. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- » Ley Federal de Educación (1993/actualizada en 1995) N° 24.195.
- » Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires (1995) N° 11.612.
- » Ley de Educación Nacional (2006) N° 26.206.

- » Ley Provincial de Educación (2007) N°13.688.
- » Resolución de CFE 141/11 (2011, 31 de agosto). Anexo II. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Artística. Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- » Resolución de CFE 141/11 (2011, 31 de agosto). Anexo III. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física. Ciclo Básico de Educación Secundaria.
- » Resolución CFE N° 142/11 (2011, 31 de agosto). Anexo V. Marco de Referencia: Bachiller en Educación Física.
- » Resolución CFE N° 142/11 (2011, 31 de agosto). Anexo VI. Marco de Referencia: Bachiller en Arte.

Sobre el análisis de productos sociales: la Revista “El Monitor” [5ta época]

Waissmann, Federico Gastón / Universidad Nacional de Rosario - e-mail: federicowaissmann@gmail.com

Tipo de trabajo: Ponencia

Eje: Problemas filosóficos, históricos y epistemológicos en educación.

» Palabras clave: Ideas, Productos Sociales, Editoriales, Política Educativa, Análisis Crítico del Discurso.

► Resumen

El objetivo central de esta sencilla comunicación es socializar las elecciones metodológicas de una investigación de maestría en curso: «Las variaciones en las ideas de la Revista “El Monitor” del Ministerio de Educación de la Nación en su 5ta Época (2004-2015): las editoriales ministeriales durante la administración Kirchner-Fernández». En este sentido, se resalta la relevancia académica de aquellas investigaciones educativas que abordan un corpus de publicaciones periódicas de origen estatal para ahondar en el desarrollo de las políticas educativas al interior de un plan de gobierno. A este respecto, aún en la etapa del diseño de la investigación, el análisis crítico del discurso se muestra como una estrategia privilegiada. Pues es necesario problematizar las operaciones de escritura de estas editoriales ministeriales en calidad de prácticas intelectuales.

► 1. Introducción

Entre los años 2003 a 2015 de la historia reciente se desarrollaron una serie de políticas educativas desde el Gobierno Nacional, cuyo centro fue la Ley de Educación Nacional N°26.206²². Y es al interior de esta trama que a finales del año 2004 la histórica Revista «El Monitor» del Ministerio de Educación de la Nación inauguró su 5ta época, con una editorial del ministro Daniel Filmus acorde a la ocasión: “Una oportunidad histórica” (2004, p. 1).

En este sentido, vale una aclaración: cuando ahondamos en las fuentes documentales para comprender las ideas sobre la educación de una época no llevamos a cabo un mero acto de abstracción. Sino un análisis en contexto de la construcción de sentido en torno a la educación, tanto presente como futura (Gadotti, 2003, p. 2). Y, siendo un poco más precisos, del mismo modo como las políticas educativas durante la administración Menem no pueden ser entendidas sin la Ley de Transferencia, la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior (Puiggrós, 2004, p. 1), resulta coherente sostener como hipótesis inicial que el continuo de la toma de decisiones en el ámbito educativo durante la administración Kirchner-Fernández se relaciona de manera ineludible con la Ley del Fondo Nacional de Incentivo Docente N° 25.053, la Ley de los 180 días de clase N° 25.864, la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. Las cuales formaron parte de un proyecto técnico, intelectual y político.

En el reverberar de estas ideas, la revista «El Monitor» resulta un documento ineludible cuando se trata de reconstruir el lugar –en términos estratégicos–, la fuerza –en el sentido de la conducción– y la orientación –cuál otra, si no ideológica– de las políticas educativas al interior de un plan

²² Junto a toda una serie de leyes ya vigentes o sancionadas durante el período, que formaron parte de un conglomerado político-educativo: como la Ley de Educación Superior, la Ley de Financiamiento Educativo, la Ley de Educación Técnico-Profesional, la Ley de los 180 días de Clase, la Ley de Educación Sexual Integral y la Ley del Fondo Nacional de Incentivo docente

de gobierno. Ya desde el primer número, en octubre del 2004, Inés Dussel anuncia “el espíritu centralista que marcó la primera época de *El Monitor* está tan lejos de nuestras concepciones como de las expectativas de los docentes argentinos” (Ministerio de Educación de la Nación, 2004, p. 25). De modo que la 5ta época de esta publicación se hallará marcada por la voluntad de dar a conocer una heterogeneidad de perspectivas político-pedagógicas en su interior. Mientras tanto, las columnas editoriales a cargo de Daniel Filmus, Juan Carlos Tedesco y Alberto Sileoni anuncian número a número el trazado de las líneas del marco jurídico que regulará el desarrollo de la educación en el territorio nacional y las respectivas jurisdicciones.

Ahora bien, cuando se trata de la confección de un estado del arte²³, cabe mencionar que existen algunas investigaciones sobre este recorte histórico en particular. Entre ellas, un «Estudio sobre la circulación y la lectura de la revista “*El Monitor de la Educación*”» de Sara Pérez para la Universidad Nacional de Quilmes. No obstante, su equipo de trabajo realizó una pesquisa de los modos de circulación de la revista y de las prácticas de lectura que la comunidad educativa realizó en torno a ella. Las consecuencias de una lectura de la publicación en clave de política educativa –con énfasis en el sustantivo “política”– permanecía como una incógnita. En esta dirección, por supuesto que es necesario estudiar las prácticas de lectura asociadas a la circulación de un producto social como «*El Monitor*». Pero estudiar su dimensión política es indispensable. «*El Monitor*» es una revista oficial. Detrás de ella se encuentra toda una estructura de gobierno, lo cual marca un lugar peculiar de enunciación. En otras palabras, tanto si se tratase de la construcción de un marco teórico o de una prudente reflexión de introducción, nuestra indagación correría el riesgo de una severa ceguera si no tuviese en cuenta aquél saber experto e interdisciplinario de las llamadas Ciencias de la Educación. En esta tradición –el estudio del discurso pedagógico– se inscriben autores como Sampaio da Nóvoa o Bernstein en el plano internacional, y Diker o Finocchio en el nacional. Pero también es interesante reconstruir los argumentos detrás del papel del Estado y sus relaciones con la comunidad educativa, la caracterización de los diferentes niveles de la educación institucionalizada y la representación de los sujetos en educación –los educadores, los educandos y su gestión– tras el lazarillo de otros modelos. En este caso, el modelo metodológico de una investigación nacida en el diálogo de la Sociología y la Política: las *Consideraciones a propósito de las ideas del diario La Nación* (1993: 81) de Ricardo Sidicaro.

➤ 2. Sobre la cuestión metodológica

Empero, aun nos resta avanzar sobre la pertinencia de instrumentar este estilo de investigación no estandarizada. En el análisis del discurso se distinguen tres aproximaciones: el análisis informacional o cuantitativo, centrado en la presencia de ciertos términos más allá de sus relaciones; el análisis estructural o textual, que avanza sobre las relaciones entre los temas abordados en un escrito; y el análisis crítico del discurso, como un enfoque interdisciplinario interesado en dilucidar la construcción de sentido en un producto social en relación a un contexto más amplio de elementos –de allí el mote de “sociohermenéutico”–. De los anteriores, el análisis del discurso en perspectiva sociohermenéutica se muestra como la estrategia más adecuada para complementar un estudio (Marradi, Archenti y Piovani, 2007, pp. 296-298) como el realizado por la Universidad Nacional de Quilmes en las provincias de Buenos Aires, Chaco, Neuquén, Santa Fe y Tucumán.

En esta tesitura es necesario sostener una vigilancia en torno a la claridad en la exposición de nuestra caja de herramientas. Pues, a pesar de hallarse dirigida al análisis de documentos de índole ministerial, la presente investigación no toma en carácter de referencia otras técnicas limítrofes como el análisis documental. Ello se debe a que el análisis documental se avoca al almacenamiento de la información contenida en el producto social para facilitar su consulta en otra investigación. Es decir, se trata de generar insumos. Por el contrario, el análisis del discurso intenta realizar en sí mismo inferencias sobre los documentos estudiados. Y, si prestamos atención a los matices de nuestra unidad de análisis, la trama político-pedagógica que en ella se anuda lo justifica.

23 A través de la presente comunicación, agradezco a Inés Dussel por su generosa colaboración durante los primeros pasos de la investigación. Sin ella, y debido a la ausencia de publicaciones tanto digitales como en soporte físico, los antecedentes arriba mencionados hubiesen sido ignorados por completo.

Desde el año 1881, e incluso con sus intermitencias, «El Monitor de la Educación Común» ha sabido ser un ícono en la circulación del saber experto entre las diversas administraciones, la formación docente y la comunidad educativa. Por lo cual, la publicación fue en sí misma una caja de resonancia tanto del proyecto liberal oligárquico como de las entreguerras, el desarrollismo y el abismo de la crisis en los comienzos del tercer milenio. Y sus contenidos han abarcado las buenas prácticas docentes, el diseño de estrategias pedagógicas y la transmisión de ideas en torno a lo que significa educar. Pero, sobre todos los anteriores, se encuentra el apuntalamiento en la voz oficial de un horizonte en el sistema educativo argentino.

El análisis del discurso acoge una serie de investigaciones bastante diversas, aunque en general su unidad de observación está constituida de una serie de discursos hablados o escritos. En este sentido, nos ubicamos en la línea de Teun Van Dijk (1988) al considerar que el contexto –en términos de una serie de prácticas discursivas y una variedad de géneros discursivos– es indisoluble del texto. En el diálogo, las entradas que se podrían esbozar son múltiples, también los corpus que se podrían recortar: los dossiers temáticos, la selección de las colaboraciones, las orientaciones en la escritura, el contenido gráfico, y otros tantos. Incluso las viñetas humorísticas al final de cada entrega. Sin embargo, las editoriales ministeriales de primera mano a lo largo de veintinueve números serían en sí mismas un corpus duro a través del cual analizar la educación al interior del proceso político argentino entre los años 2004 a 2015. Se trata de un prisma. Y es en torno a él que avanzamos en el análisis estructural de los matices tanto lingüísticos como pragmáticos del texto que –una vez reconstruido– pueda satisfacer las preguntas de la investigación. Pues, como otras formas no estandarizadas de investigación, el recorrido emergente o el dinamismo se halla dirigido a sortear un primer sesgo: la incompletud. El cual se encuentra a su vez relacionado con otro sesgo aún más grave, la imposición de temas que autogratifiquen al investigador. Por ello se considera necesario el escrutinio constante del director de tesis (Marradi, Archenti y Piovani, 2007: 292-293).

Pero aquella vigilancia sobre nuestra caja de herramientas nos lleva a remarcar una tercera cuestión. Al tratarse de una publicación estatal, los contenidos de la revista «El Monitor» se encuentran formulados en un registro tanto explicativo como normativo. Y ello no es ajeno a la lectura de sus editoriales. De ambos registros, resulta más atractivo el primero puesto que construye –en términos discursivos, claro– una opinión como “buen sentido” o “sentido común”. Hete aquí otros posibles sesgos de la investigación: caer en una suerte de veneración al intelecto de los autores, rescatar las ideas de manera aislada de su contexto de producción o tergiversar su sentido. Por ello es vital sostener el diálogo con el entramado legal de los años recientes como hilo conductor. Y esto último es interesante a los fines de realizar unos comentarios sobre la circulación de ideas a la manera de matices sobre las operaciones de lectura.

➤ 3. A propósito de los productos sociales y una advertencia

En primera instancia, los productos sociales no dialogan sólo con otras publicaciones. Se hallan en interlocución con un proyecto institucional en su conjunto. Lo cual nos convoca a ofrecer al potencial lector de la investigación un breve esclarecimiento de estilo más bien general sobre las transformaciones políticas que sirven de escenario a nuestra narración. Aquí vale destacar que el producto social es performativo en un sentido comunicacional. Por un lado, es “producido” a través las relaciones que mantiene en la sociedad contemporánea; por el otro, es “productor” en las relaciones que sostiene en la circulación de ideas. El fin es desarrollar con la mayor claridad y riqueza posible una esfera de pensamiento interna sobre la coherencia editorial; y también otra que vuelva comprensible aquél desarrollo en términos de la dinámica sociopolítica del país. Ello satisface la necesidad de realizar una tarea de revisión documental sobre el producto social distribuido a manos del Estado en la comunidad educativa durante la administración Kirchner-Fernández.

En segunda instancia, es interesante reconstruir en esta variedad de análisis el lector al cual se dirigen las editoriales ministeriales: un sujeto en educación que posee un poder cuyas consecuencias son relevantes para la sociedad. Pues, si bien la investigación no tiene ambiciones comunicacionales –más allá de las pequeñas explicaciones que se cuelan en forma de argumentaciones en torno a la política y, más en específico, a la política en educación–, allí se encuentra el énfasis ético o profesional

de la escritura. En este sentido, la cuestión del lector se resuelve al introducir de manera sintética las convicciones de la publicación. Lo cual satisface la necesidad de estudiar la revista «El Monitor» en orden a caracterizar la circulación de ideas en un momento histórico.

En tercera instancia, las editoriales ministeriales enlazan el pensamiento de tres personas distintas, tanto en trayectoria como en inclinaciones ideológicas. Entonces, resulta menester prestar atención a la cuestión de la autoría: ello vuelve posible el rastreo de las variadas líneas de pensamiento en la bibliografía disponible. En «El Monitor» las ideas suelen ser desarrolladas en editoriales sucesivas o bien retomadas luego de varios trimestres. Tal es el caso de las leyes, cuya sanción requirió –al menos, en la retórica– la consulta a las bases gremiales. En esta dirección, y por último, el estudio de las editoriales de Daniel Filmus, Juan Carlos Tedesco y Alberto Sileoni satisface el establecimiento de relaciones entre las políticas educativas y las demás estrategias políticas que hacen a un estilo de gobierno.

Pero nos resta introducir una, la más significativa: la cuestión intelectual.

Filmus, Tedesco y Sileoni, enunciamos. Tres nombres que –con intermitencias– han sabido intervenir a través de sus publicaciones en la vida académica, al interior de una estructura político-partidaria y, esto es lo más relevante, en la esfera pública. Así, tomemos en calidad de ejemplo a Daniel Filmus. Se trata de un intelectual cuyas intervenciones en medios masivos de comunicación han sabido interpelar a la sociedad en su conjunto. Si bien ello no le impidió ser uno de los científicos sociales de inmediata referencia en torno a la investigación educativa durante la década de 1990. Y, menos aún, continuar su activa militancia escrituraria en relación a la vigencia del ideario peronista. Lo cual nos lleva a problematizar las operaciones de escritura de estas editoriales ministeriales en calidad de prácticas intelectuales. Pero ello de ninguna manera significa un retorno a la construcción de un marco teórico o el recorte de nuestro corpus. Se trata tan sólo, en un claro guiño a Gramsci (2004 [1949]: 9), de la explicitación de una cautela en el caldeamiento que antecede al análisis. Y, de esta manera, la problematización se traduce en la siguiente afirmación: es necesario tener bien en claro en el escrutinio de los documentos cuándo el autor escribe desde el lugar del intelectual, el experto o el ensayista/militante (Neiburg y Plotkin, 2004, p. 23).

Porque los argumentos, las expresiones, las ignorancias y las turbaciones en el discurso nos dejan entrever ciertos detalles o particularismos dentro de un período histórico que sería interpelado de lo contrario como una gestión sólida en el sentido de un programa de toma de decisiones en el ámbito educativo. Por todo lo anterior, se entenderá que no es menor la operación de generar una opinión o intervenir de manera intelectual sobre tal o cual tema cuando se es portavoz de la palabra oficial. Ello no debe pasar desapercibido al momento de reconstruir la coyuntura, los interlocutores y el temario de discusiones implícitas. Pues se trata de los nudos de la historia.

» Bibliografía

- » Alonso, L. (1998) *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid, Fundamentos.
- » Gadotti, M. (2003). *Historia de las Ideas Pedagógicas*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- » Gramsci, A. (2004 [1949]). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- » Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Emecé Editores.
- » Ministerio de Educación de la Nación (Octubre de 2004). *El Monitor*, núm. 1, 5ta Época.
- » Neiburg, F. y Plotkin, M. (2004). *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*. Buenos Aires, Paidós.
- » Puiggrós, A. (2004). La reforma de la educación: Camino a la fragmentación. En: Encrucijadas Nº 27, septiembre de 2004. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <http://repositorioubu.sisbi.uba.ar> [Fecha de consulta: julio de 2016]
- » Sidicaro, R. (1993). *La política mirada desde arriba: las ideas del diario La Nación (1909-1989)*. Buenos Aires, Sudamericana.
- » Van Dijk, T. (1988) *News as discourse*. Hillsdale, Erlbaum.
- » Vasilachis, I. (1992). *El análisis lingüístico en la recolección e interpretación de materiales cualitativos*, pp. 153-210. En: Floreal Forni et al., *Métodos Cualitativos II. La práctica de la investigación*. Buenos Aires, CEAL.