EFI
EDUCACIÓN
FORMACIÓN
INVESTIGACIÓN

Vol.3, N°5 (2017)
ISSN 2422-5975 (En línea)

Homenaje a
Eduardo Remedi

GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA
ENTRE TODOS
Ministerio de EDUCACION
DGES DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR

EFI - EDUCACIÓN, FORMACIÓN E INVESTIGACIÓN
ISSN 2422-5975, en línea
Revista de la Dirección General de Educación Superior (DGES)
Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba, Argentina.
http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/efi

Equipo Editorial

Director de la revista
Mgter. Santiago Lucero, Director de DGES

Coordinadora
Dra. Ana Inés Leunda, Área de Investigación, DGES

Secretario
Lic. Juan Manuel Pineda, Área de Información y Documentación, DGES

Comité Editorial
Mgter. Liliana Abrate, Facultad de Filosofía y Humanidades, Escuela de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
Lic. Claudia Adriana Castro, Área de Investigación, DGES. ISFD C. A. Leguizamón.
Mgter. Mariana de la Vega Viale, Área de Investigación, DGES.
Prof. Ruth Gotthelf, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
Dra. Ana Inés Leunda, Área de Investigación, DGES.
Mgter. Prof. Santiago Lucero, Director de la DGES.
Lic. Marisa Muchiut, Área de Investigación, DGES y FFyH, UNC.
Lic. Marcela Pacheco, Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad Nacional de Córdoba.

Comité Académico
Dra. Elsie Rockwell, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados - CINVESTAV, Instituto Politécnico Nacional, México
Dra. Rosa María Torres Hernández, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México. Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
Dra. Ana Angélica Albano, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Brasil. Laboratório de estudos sobre arte, corpo e educação; Fundação Marcelino Botín, Santander, España. Imagination and Education Research Group/IERG-Simon Fraser University, Canadá
Dra. Gloria Edelstein, Profesora Emérita de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Lic. Inés Susana Cappellacci, Coordinadora de Evaluación de la Secretaría Académica de la UNIPE – Universidad Nacional Pedagógica. Docente en la Universidad de Buenos Aires, Argentina.
Lic. Esp. Sandra Nicastro, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.-UBA, Argentina
PhD Luis Porter, Universidad Autónoma Metropolitana, México
Dra. Liliana Vanella, Centro de Investigaciones – CIFFYH, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina
Dra. Marcela Cena, Instituto Provincial de Educación Física. Universidad Provincial de Córdoba, Argentina

Miembros Históricos
Dr. Eduardo Remedi Allione (1949-2016), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINVESTAV. Instituto Politécnico Nacional, México.

Miembros del Equipo de Comunicación y TIC
Analista en computación Gabriel Cámara, Área TIC, DGES.
Lic. Nicolás Córdova, Responsable Área de Comunicación, DGES.
Lic. Javier Lucero, Área de Comunicación, DGES.
Lic. Ana Eva Mocayar, Área de Comunicación, DGES.
Lic. Gastón Mondino, Área de Comunicación, DGES.

Responsable de Diseño
Lic. Javier Lucero, Área de Comunicación, DGES.

Correctoras de Estilo
Lic. Lourdes Mariela Pérez, DGES.
Lic. Lucía Robledo, DGES.

Diseño de tapa: Nicolás Córdova, DGES.

Ilustración de tapa: "Oaxaca" (65 cm x 50 cm) de Liliana Menéndez

La revista cuenta con el apoyo editorial de CAICyT-CONICET

CAICYT
CONICET

Indexada en LATINDEX-Directorio

http://www.latindex.org/latindex/Solar/Busqueda

Utiliza el proceso editorial de Open Journal Systems

OJS
OPEN JOURNAL SYSTEMS

Se encuentra en el Repositorio Digital – Ansenuza, Universidad Nacional de Córdoba

ansenuza

Es parte del Catálogo Colectivo ReViBES –Red virtual de bibliotecas de Educación Superior de la Provincia de Córdoba

ReViBES

EDITORIAL (Homenaje)[1]

La melodía de "Winter song in México City" ("Canción de invierno en la ciudad de México"), interpretada por Olivia Revueltas, penetra en este Editorial-Homenaje. La pianista, hija del célebre escritor José Revueltas, pertenece a una familia de artistas comprometidos con su realidad, ella misma se siente exiliada en EEUU. Por esas "vueltas de la vida", participé del Programa "La Primera Revuelta Cultural de Durango en México", a través de una conferencia que brindé sobre el *Movimiento Estudiantil de Durango,* en la imponente sala del Antiguo Colegio de San Ildefonso. Por la noche, en el Centro Cultural Ollin Yoliztli, daría un concierto la consagrada jazzista; por participar en el Programa, me invitaron, y yo extendí esa invitación al *Flaco* Eduardo y su señora.

Escucharla fue un placer enorme. A la salida, Eduardo me regaló el CD de la compositora y me dijo: "Así como toca Olivia tienes que escribir tu tesis". Jamás hubiese pensado que me iba a decir eso, pero como bien menciona Germán Mendiola en su homenaje,[2] al Flaco lo acompañaron siempre "la poesía, las novelas y el cine", y también la música. Todas estas artes fueron para él fuentes de inspiración, de creación. Eran sus musas, las que le permitían mirar y construir relaciones que explicaban el fenómeno observado de una manera singular, fuera de lo común; vincular aquello que nadie vinculaba. Tenía una mirada clínica, producto quizá de su formación como psicoanalista.

Hasta el día de hoy me resuenan sus palabras sobre la escritura. No creo haberlo logrado, aunque no dejo de intentarlo. Eduardo le daba mucha importancia a la escritura, el dato debía ser entretejido con el marco teórico y el metodológico, el relato debía formar una urdimbre compleja y armoniosa, en definitiva, componer una melodía que te llevara a ese universo que querías contar.

---

[1] Este número de EFI (Vol.3, N°5) está dedicado al Dr. Eduardo Remedi Allione, recientemente fallecido. El *Flaco*, como cariñosamente lo llamábamos, fue miembro del Comité Académico de nuestra revista. A lo largo de su trayectoria tuvo un intenso intercambio entre México, país en el que se exilió durante la última dictadura militar, y la Argentina, su país de origen. El *Flaco* había nacido en la ciudad de Córdoba.
2 "Las sirenas y otras maravillas" Revista EFI – Vol. 3, N°5.

Otras de las preocupaciones de Eduardo en relación con la investigación y la intervención, era el grado de implicación que pudiéramos tener, y que esto también se debía explicitar en la escritura. En relación con eso, escribí en un trabajo de investigación:

> No sólo los sujetos estudiados son los actores, yo también lo soy, y junto con ellos construyo mi historia. Como en el teatro de Brecht, donde los actores se vestían ante la presencia de los espectadores, mostrando de esta manera los elementos materiales de su construcción teatral, es lo que trato de exponer: lo no-dicho, los distintos escenarios desde donde uno escribe. Poner en escena no sólo la obra sino lo que uno realiza en su trastienda, los diversos pre-textos que están en el texto. Mostrar con qué ropaje cubro y doy coherencia al cuerpo fragmentado de los hechos. (Lucero González, 2002, p. 19).

Además del cuidado en la narrativa, Eduardo también estaba preocupado por construir dispositivos que pudieran dar concreción a lo surgido de los trabajos de investigación. Investigación e intervención institucional fueron tópicos constantes de su trayectoria profesional, como así también la preocupación sobre los sujetos, los grupos y la historia institucional.

En México, Eduardo coordinó por mucho tiempo el seminario *Sujetos, historia, currículum e institución*. Producto de ese seminario fue la publicación del libro *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* (Remedi Allione comp., 2004). En ese libro se condensan líneas de abordaje a las instituciones, que luego algunos integrantes del seminario -y coautores del libro- fuimos desplegando a lo largo de nuestras trayectorias profesionales y académicas, ya sea en trabajos de intervención, de investigación, o de gestión.

En este sentido, Rosa María Torres en su ensayo "Huellas y trazas del trabajo de intervención institucional de Eduardo Remedi", publicado en este número, da cuenta de algunos de estos tópicos; como así también en la sección *Reseña de libros*, se podrán apreciar con mayor profundidad estas temáticas a las que hago mención.[3]

También Alfredo Furlan, quien abre la sección *Homenajes* y reflexiona sobre conceptos nodales de Eduardo, articulándolos tanto con el campo de saberes educativos,

[3] Me refiero a "Formas de la investigación. Reseña de E. Remedi Allione (2004, comp.) *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades.* México: Plaza Valdez" de Gustavo Rinaudo, en este mismo volumen. Revista EFI – Vol. 3, N°5.

como con la personalidad de Remedi, con quien compartió una profunda amistad desde la adolescencia.

Laura Echavarría Canto, en su escrito "Homenaje a Eduardo Remedi: Profundidad e Irreverencia en la Cultura Institucional" analiza cuatro publicaciones de Eduardo que expresan sintéticamente preocupaciones centrales del *Flaco* y sus equipos. Laura, conocedora de su trayectoria, entresaca de estas obras lo más sustancial, realizando un aporte interesante, invitándonos a leer estos textos. En especial, destaco su análisis del abordaje que Eduardo hace sobre el encuadre institucional en su artículo "La institución: un entrecruzamiento de textos".[4] En este escrito se despliegan las preocupaciones centrales de Eduardo: el sujeto, la institución, el grupo, lo vincular, la historia. Es decir, en la gramática institucional conviven y se entrecruzan todos estos textos.

Rosalba Genoveva Ramírez García señala en su homenaje que "para Eduardo Remedi trabajar en el terreno educativo era intervenir". Esta investigadora participó en uno de los últimos proyectos de Eduardo sobre los grupos científicos, que Sylvie Didou Aupetit también expone en su ensayo: "Eduardo Remedi: (sico) analizar propios y extraños". Sylvie historiza la construcción del proyecto que daría origen al libro *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México* (2006). El *Flaco* no solamente investigaba los grupos científicos, sino también los caminos hacia la Educación Superior de los jóvenes indígenas. Este universo tan variado da cuenta de que la perspectiva de análisis de Eduardo puede abarcar escenarios que se revelan difícilmente vinculables en una primera mirada.

Teresa Jesús Negrete de Arteaga en su texto "El querer decir, un legado de Eduardo Remedi como afirmación y enigma", pone énfasis en lo vincular, aspecto fundamental para Eduardo en su análisis de los sujetos y grupos, y también, cómo el pasado se entreteje con el presente para generar nuevas utopías:

> Mirar la singularidad articulada con lo histórico-social y develar los procesos culturales que cotidianamente trazaban el devenir de los entramados institucionales, de ahí que la figura de trama se convertía en elemento detonante para pensar el presente articulado con el pasado y hacer memoria.

[4] Capítulo del libro ya mencionado, Remedi Allione (comp., 2004).

Eduardo también abordó como tema, que quizá en estos tiempos cobre más vigencia, el de la *evaluación*, no solo de los equipos científicos, sino de las instituciones educativas. En este sentido, una gran amiga y colega del *Flaco* -que me alentó para hacer este homenaje, y quien también es miembro del Comité Académico de esta revista-, en nuestro Primer Número escribió un ensayo que tituló "Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa". Se trata de Elsie Rockwell, quien también comparte este recuerdo a Eduardo.

Como aporte personal en este reconocimiento colectivo, participo con el artículo "Algunas dimensiones de la intervención institucional en el nivel de formación superior". Allí planteo, junto con él, que en una intervención se necesita una actitud deliberativa, que "exige mayor escucha y mucho tiempo de presencia. Deliberativa en tanto gesto presente frente al quehacer y en el uso adjetivado de la palabra deliberación, que requiere para su declinación la disposición de observar y comprender diferentes puntos de vista, sopesar alternativas y establecer comunicación entre ellos".[5]

Es interesante lo que relata Eduardo en la entrevista que le realiza Malena Beatriz Alonso, en la que está contenida su trayectoria como militante, su exilio, sus miedos... En fin, lo que la vida nos deparó a muchos de nuestra generación. Él dice allí que tenía "el corazón partío" entre su Argentina y su México y concluye "me tiré al diván".

Termino con el recuerdo del final de ese concierto de Olivia Revueltas. Ella interpretó una canción de Cole Porter, "What is this thing called love?" ("¿Qué es esa cosa llamada amor?")… El *Flaco* ponía pasión y amor en la vida y en todas las cosas que hacía. Esa pasión es lo que trasciende y hace que sus ideas estén presentes y tengan vigencia.

Flaco, aquel abrazo,

Santiago

Director de EFI. Educación, Formación e Investigación

[5] Remedi Allione, 2004, p. 28 citado por Lucero González, en este mismo volumen. Revista EFI – Vol. 3, N°5.

Referencias bibliográficas

Lucero González, S. (2002) *Más Allá del Espejo de Memoria. Los estudiantes universitarios de Durango: Trayectorias institucionales y manifestaciones en la vida política y social, 1950-1966*. México: Plaza y Valdés.

Remedi Allione, E. (2004) "La institución: Un entrecruzamiento de textos". En Remedi, E. (comp.) *Instituciones educativas: Sujeto, identidad e historia.* México: Plaza y Valdés.

Remedi Allione, E. y Didou Aupetit, S. (2006) *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

PRESENTACIÓN

La pintura que ilustra la tapa, "Oaxaca", lleva el nombre de una región mexicana y fue realizada por la artista plástica cordobesa Liliana Menéndez, quien disfrutó de la amistad de Eduardo Remedi desde la infancia y, como él, también tuvo que exiliarse durante la última dictadura militar argentina. La figura puede pensarse como una primera clave de lectura para este 5to Número de EFI: un cuerpo constituido por mapas, cuerpos indisociables del entorno que los constituye (Argentina y México, por ejemplo), cuerpos que cruzan amistades y territorios.

Análogo a ese cuerpo, este volumen también está vertebrado por el pensamiento y la acción de Eduardo Remedi, como pedagogo y como amigo. Incluso aquellos textos que no lo mencionan, invitan a trazar diálogos más o menos contrapuntísticos con sus ideas.

En el pórtico de la Revista se ubica el Editorial, donde Santiago Lucero re-cuerda (es decir, "vuelve a pasar por el corazón" según dicta la etimología de *recordar*) sus experiencias durante el cursado y redacción de su Maestría, dirigida y acompañada por Remedi.

A continuación, la sección ***ARTÍCULOS*** se inicia con un texto de Eduardo Remedi en coautoría con Rafael Blanco. Se titula "Devenir científico. Prácticas marginales, instituciones transnacionales y figuras de identificación en la conformación de las trayectorias consolidadas". Es uno de sus últimos artículos y, entre otros hallazgos, permite desnaturalizar la figura del científico "exitoso" por causas meramente individuales/cognitivas, evidenciando el *habitus profesional* como incorporación de procesos sociales vinculados, por ejemplo, a los entornos familiares.

A continuación, tres artículos permiten reflexionar sobre la **intervención institucional**, otro de los ejes centrales en el pensamiento de Remedi. En primer lugar, Santiago Lucero problematiza los límites de "inter-venir" (venir-entre o de-venir *alguien*, que se inter-pone en una institución), interrogándose acerca de qué estudian, para qué, en función de quiénes y de qué actúan los interventores en una Universidad de México. En segundo lugar, O. Silvia Avila reflexiona sobre los vínculos entre familia y

escuela a partir de situaciones conflictivas en instituciones públicas donde asisten sectores populares de la provincia de Córdoba. Desnaturaliza nociones como *familia*, reflexiona sobre el carácter inestable del conocimiento enclavado en las universidades y explicita la necesidad de saberes-otros (como las experiencias narradas por los docentes) para confrontar puntos de vista y co-construir estrategias de transformación institucional. En tercera instancia, Gonzalo Gutierrez y Lucia Beltramino abordan la dimensión histórica de las políticas de formación docente en Argentina, para discutir preconceptos actuales sobre la supuesta responsabilidad de los docentes en el "bajo rendimiento escolar". Rechazan las relaciones causales carentes de un análisis situado espacio-temporalmente y proponen, además, la noción de *formación compartida*, que articula dispositivos pedagógicos en diálogo con las políticas de formación docente, pero también construidos con los saberes disponibles en los contextos locales.

De esta manera, estos tres aportes coinciden en mostrar que la posibilidad de accionar usando estrategias de investigación exige discutir cualquier aplicación de una receta prefigurada, al tiempo que avizoran posibilidades de mejoramiento institucional a partir de ese trabajo conjunto de *intervención*.

El artículo "El sujeto ético en la justicia educativa" de M. Laura Fornasari se propone reflexionar sobre las posibilidades y límites de la *ley*, en tanto pauta más/menos consensuada/internalizada en dos instituciones de nivel secundario. Su trabajo focaliza en la *alteridad* como noción clave para pensar la dimensión ética de la norma, también en conexión con las leyes nacionales (argentinas) y provinciales (cordobesas) de educación.

La importancia de la **escritura** en los textos académicos es otro de los ejes problemáticos en la reflexión de Remedi, sobre todo en lo que hace a la formación de investigadores. Esa mirada puede enriquecer la constelación de preguntas que proponen los tres textos que cierran la sección ***ARTÍCULOS***. Daiana Rigo, Laura de la Barrera y Mabel Rybecky estudian las *múltiples alfabetizaciones académicas* que acontecen en distintas instituciones de nivel superior de la provincia de Córdoba, en estrecha relación con las singularidades disciplinarias y con la posibilidad del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por su parte, Juana Nieves Porro analiza el uso de un aula virtual en la Universidad Nacional del Comahue, desde distintas dimensiones de análisis explica los múltiples recursos usados y las estrategias para

sortear dificultades. Por último, Myrna Lee Torres-Pérez cierra la sección ***ARTÍCULOS*** con un estudio sobre los procesos de *alfabetización informacional*, es decir, las competencias de los sujetos para recabar información en formato papel y digital, a través del análisis cuantitativo y cualitativo de una experiencia de formación para bibliotecarios de dos Universidades de Puerto Rico.

La **subjetividad** como interrogante y como parte del entramado institucional es otra de las facetas nodales abordadas en las reflexiones de Remedi. En la sección ***INFORMES***, el texto de M. Sofía Caturelli Kuran considera los roles y los vínculos afectivos entre sujetos que se tensionan en los espacios educativos, a partir del estudio de la "formación democrática" en dos escuelas de nivel primario y gestión estatal. El debate sostenido, las pautas incorporadas en prácticas, la participación de los estudiantes en las decisiones son algunas de los ejes de su labor que insta a pensar en las formas que la "justicia educativa" adquiere en los sujetos implicados.

La sección ***EXPERIENCIAS EDUCATIVAS*** resulta de gran importancia para nuestra revista, pues uno de los objetivos centrales es difundir y motivar el quehacer docente. Compartir con otros una vivencia implica poder sistematizarla y analizarla, abriendo la posibilidad a diálogos con otros colegas, experiencias e indagaciones. En esta sección el lector encontrará tres textos que, no está de más explicitar, invitan a realizar nuevos contrapuntos con el pensamiento de Remedi: la dimensión institucional de las prácticas docentes, la subjetividad como entramado en movimiento y la escritura, en tanto estrategia de construcción/visibilización de cierta perspectiva/saber.

Maricel Occelli, M. Teresa Ferrero, Priscila A. Biber y Claudio A. Sosa explican de qué manera la narración de las prácticas de enseñanza en un Profesorado de Biología (UNC) constituye una experiencia para que los/las estudiantes se piensen a sí mismos como parte de un recorrido que los va transformando. Desde un paradigma complejo (Edgar Morin), los autores piensan la relación reflexión/acción como parte de una dinámica que activa la memoria personal e institucional de los/as practicantes, siendo la escritura un proceso de construcción de conocimientos y no mera denotación.

Amalia L. Alcorta, Líbera Guzzi, Verónica Mamondi y M. Soledad Gómez Campanello sistematizan una experiencia de articulación entre la Tecnicatura Superior en Enfermería (Villa el Libertador, Córdoba) y el barrio "Los cortaderos". El proceso implicó una intervención en la comunidad que incluyó actividades de diagnóstico y

talleres de cuidados de la salud. La redacción de la experiencia les permite precisar no solo la secuencia de pasos para concretar estas vivencias, sino también reflexionar sobre la mutua influencia entre la comunidad "intervenida" y la institución "interviniente".

M. Eleonora Zabala, P. Zabalza y Ana García A. reflexionan sobre el vínculo entre Profesorados de nivel inicial y primario de Córdoba y el Museo de Antropología de la UNC; propiciado por las transformaciones curriculares implementadas en Córdoba desde 2009. En este sentido, la experiencia (iniciada en 2013 y sostenida hasta hoy) es el punto de partida para evidenciar el potencial transformador de políticas pedagógicas que exigen la conexión entre distintas disciplinas de los ISFD (Institutos de Formación Docente) y también con otras instituciones. En este caso, el Museo decidió atender la demanda y modificó su oferta incluyendo un espacio específico para la formación de futuros docentes. Las autoras, que pertenecen a los dos espacios educativos (Museo e ISFD), resaltan el potencial educativo multidimensional de estos ámbitos de intercambio y creación, así como la necesidad de difundir estas prácticas.

En la sección ***Ensayos*** Rosa María Torres Hernández reflexiona sobre la relación México-Argentina, a partir de la acogida de docentes e investigadores durante la última dictadura militar (1976-1983). Focaliza en el rol de E. Remedi en ese contexto y dialoga con sus conceptos, por ejemplo, considera el ***currículum*** como una de las claves para articular pensamiento pedagógico y acción.

En la sección ***Homenajes*** hemos incorporado una serie de intervenciones que recuerdan no solo a Remedi-pensador, sino también al formador y al amigo: Alfredo Furlan con su texto "Homenaje a Eduardo Remedi"; Elsie Rockwell y "Carta a Eduardo"; Sylvie Didou Aupetit y "Eduardo Remedi: (sico)analizar a propios y extraños"; Laura Echevarría Canto y "Profundidad e irreverencia en la cultura institucional"; Germán Álvarez Mendiola y su texto "Las sirenas y otras maravillas"; Teresa de Jesús Negrete Arteaga y "El querer decir, un legado de Eduardo Remedi como afirmación y como enigma"; y por último, "Eduardo Remedi en el recuerdo" de Rosalba Genoveva Ramírez García.

La sección ***Entrevistas, conferencias y ponencias*** se inicia con un texto de Alfredo Furlan y Graciela Magaril (amigos de muchos años con E. Remedi) titulado "La convivencia como condición de viabilidad en las escuelas secundarias". Allí los autores problematizan los límites de las normativas (por ejemplo, los Acuerdos

Escolares de Convivencia –AEC-) y analizan ciertas zonas de transgresión y construcción de pautas que no redundan en mejoramientos de la convivencia escolar. Completan esta sección diversas entrevistas que abordan otras dimensiones problemáticas que se desprenden del pensamiento y la obra de Remedi: Marcela Cena dialoga con Adela Coria, Marisa Muchiut con Liliana Vanella y Malena B. Alfonso con el propio Remedi.

Finalmente, en la última sección de la Revista, ***Reseñas,*** el texto de Gustavo Rinaudo, "Formas de la investigación…", comenta una de las obras de Remedi con el fin de actualizar el potencial de sus conceptos para interesados en el quehacer educativo e institucional actual.

Al finalizar este recorrido por el volumen, regresan a nosotros las significaciones y sentires que sugiere la imagen de tapa: zonas marcadas en un mapa, un corsé que ansía abrirse, la constelación de puntos dibujados en el cuerpo que se dispersan en el espacio…

Todos ellos son sentidos que invitan a formular preguntas, como lo hacen los textos de este volumen que se solapan sin clausurar respuestas. La mano que guía los sentidos en la figura, la de Liliana Menéndez, sugiere además la posibilidad de imaginar otros puntos de vista, diseños o incluso hojas de ruta singulares.

Solo nos resta agradecer el enorme trabajo del Equipo Editorial, de Redacción y Técnico de la Revista EFI que permitieron que este Número-Homenaje a Eduardo Remedi se concrete. Los invitamos a seguir recorriendo sus páginas con el anhelo de que sirvan para fructificar nuevos derroteros de investigación, reflexión y acción. Ese sería también un excelente homenaje a Eduardo.

Dra. Ana Inés Leunda

Coordinadora Revista EFI

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

Artículos

DEVENIR CIENTÍFICO. PRÁCTICAS MARGINALES, INSTITUCIONES TRANSICIONALES Y FIGURAS DE IDENTIFICACIÓN EN LA CONFORMACIÓN DE TRAYECTORIAS CONSOLIDADAS*

Eduardo Remedi*

Rafael Blanco**

Resumen

El presente trabajo analiza las trayectorias de tres investigadores que actualmente se desempeñan en el Departamento de Farmacobiología del Cinvestav. Se trata de científicos consolidados en su área de desempeño, con líneas de investigación propias, que se desenvuelven como líderes de equipos y han alcanzado el máximo nivel en el SNI, pero que se diferencian entre sí por sus procedencias disciplinares, sus experiencias de formación en México y en el exterior y sus trayectorias familiares. Teniendo en cuenta tanto estas diferencias como su posición actual, resultó de sumo interés interrogar qué procesos y acontecimientos intervinieron en la conformación de estas trayectorias. El trabajo interpretativo sobre las entrevistas a profundidad realizadas y el análisis de los *curriculum vitae* permitió avanzar sobre algunas consideraciones preliminares analizando las formas habituales en que los investigadores racionalizan su práctica y permiten comprender el devenir científico como un proceso en el que intervienen dimensiones estructurales, contingentes y situacionales que modulan las trayectorias exitosas, y que no se reducen sólo a aquellas prácticas circunscriptas al laboratorio, a las habilidades estrictamente cognitivas y al conocimiento acumulativo.

SCIENTIFIC DEVELOPMENT: NON-RESEARCH PRACTICES, TRANSITIONAL INSTITUTIONS AND PERSONAL ROLE MODELS AS PATHWAYS TO SUCCESSFUL CAREERS

* De manera excepcional y fundamentado en el marco de un Volumen Homenaje a E. Remedi, publicamos este capítulo de libro que apareció en: Remedi Allione, E. y Ramírez García, R. G. (coords.) *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*, México: ANUIES, 2016. Agradecemos la autorización editorial para concretar la publicación de este artículo. Añadimos versión en inglés de resumen y palabras clave.

Abstract

This article analyzes the career path of three professional researchers who actually work in the "Departamento de Farmacobiología" at Cinvestav (*Center for Research and Advanced Studies of the National Polytechnic Institute*). Such scientists –experienced in their work field– set their own lines of research, lead research groups and have reached the highest level at SNI (*National System of Researchers*). Besides, they come from different disciplines; have specific educational experiences in Mexico and abroad, and belong to unique family paths. Regarding these aspects and their current situation, it was important to examine the processes and events that had taken place during their career paths. Our interpretative work over in-depth interviews made and the analysis of their résumé allowed us to put forward some preliminary considerations by examining the usual ways in which these researchers think about their practice. Such analysis also presents the scientific development as a process made up of structural, casual and local aspects that set successful career paths, including not only their specific laboratory work, strict cognitive skills and cumulative knowledge.

Keywords: career paths, successful researcher, institutions.

Introducción

En este artículo nos proponemos analizar las trayectorias de tres investigadores (biólogo, médico y psicólogo) que actualmente se desempeñan en el Departamento de Farmacobiología[1] del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav), buscando identificar los procesos y acontecimientos que configuraron en cada caso su devenir científico. Como rasgos en común, se trata de científicos próximos generacionalmente, afianzados en su área de desempeño, con líneas de investigación propias, que se desenvuelven como líderes de equipos y que han alcanzado el máximo nivel en el Sistema Nacional de Investigadores mexicano. Si bien los tres entrevistados se diferencian entre sí por sus trayectorias familiares, sus procedencias disciplinares y sus experiencias de formación en México y en el exterior, el hecho de compartir un mismo "mundo social" en torno a un tipo de actividad específica —tomando la

[1] Institución fundada en el año 2000 como una reorganización de la Sección de Terapéutica Experimental del Departamento de Farmacología y Toxicología, al que originalmente ingresan.

formulación de Bertaux (2005)— habilita un análisis comparativo de sus trayectorias. Teniendo en cuenta tanto su posición actual como así también las diferencias señaladas, nos interesa analizar en cada caso su *devenir científico:* es decir, analizar la compleja trama en la que intervienen instituciones, figuras de identificación y tácticas personales que posibilitan "puntos de llegada" similares en términos de su posición en una institución y en el sistema científico local.

A partir de la realización de tres entrevistas a profundidad y de sus *currículum vitae*, el análisis se centra en cuatro ejes que estructuran el texto. En primer lugar, nos detenemos en la comparación de los diferentes capitales culturales de origen, y en los aprendizajes previos a los procesos de escolarización formal que colaboraron posteriormente en la conformación de un *habitus* científico. En segundo lugar, abordamos las distintas figuras y redes de relaciones locales que intervienen tempranamente en la modulación de sus trayectorias científicas, principalmente, introduciendo repertorios culturales, "imágenes", en torno a la formación académica, las disciplinas y el trabajo en el laboratorio que orientan las elecciones posteriores. En tercer lugar, destacamos la existencia de lo que llamamos "espacios transicionales", es decir, instituciones que operan como lugares de socialización en la tarea de investigación —como el Instituto Nacional de Psiquiatría (INP) y el Instituto Mexicano de Seguridad Social (IMSS)— por los que los tres entrevistados transitan y que, al no ser exclusivamente ámbitos científicos sino que desarrollan a su vez tareas asistenciales, dejan intersticios, márgenes de libertad, para que estos investigadores desarrollen tempranamente una labor autónoma y creativa alejada de la labor diaria. Por último, abordamos el proceso de ingreso y consolidación en el actual Departamento de Farmacobiología, proceso que combina tanto mecanismos institucionales propios de un departamento en crecimiento como así también otros informales, ligados a los vínculos interpersonales y de afinidades, que posibilitan distintas formas de entrada a la institución.

A modo de hipótesis, interesa a partir de estas aproximaciones volver sobre las formas habituales en que los investigadores racionalizan su práctica para comprender el *devenir científico* como un proceso complejo en el que intervienen dimensiones estructurales, contingentes y situacionales que modulan las trayectorias exitosas, y que

no se reducen sólo a aquellas prácticas circunscriptas al laboratorio, a las habilidades estrictamente cognitivas y al conocimiento acumulativo.

Huellas en la infancia: trayectoria familiar, experiencia educativa y primeros aprendizajes

Si los tres casos presentan posiciones relativamente homogéneas en la actualidad, en la medida en que se distinguen a partir de una "aportación distintiva" al campo científico (Bourdieu, 2003, p. 100), no obstante sus "puntos de partida" son desiguales. Cercanos entre sí generacionalmente, el primer entrevistado nació en 1957; su niñez transcurrió en la Ciudad de México en un clima marcado por la pertenencia de sus padres a la universidad y al ámbito científico. Madre química y padre físico, ambos se desempeñaron como investigadores universitarios, lo que dejó tempranamente una huella en la vida cotidiana familiar: "Vivíamos muy cerca de la UNAM y las reuniones, su mundo y todo esto […] estaba en un medio más o menos académico. Tenían amigos de varios lugares pero su círculo y su vida fundamental giraba en torno a la UNAM". Es el menor de tres hermanos, una matemática y otro físico, y su familia estaba orientada no solo a la universidad sino también, de un modo más específico y como él define, "muy a la Facultad de Ciencias".

La tradición familiar científica es un rasgo diferencial de este primer caso respecto de los siguientes. La entrevistada número dos nació en 1960 y es la segunda de seis hermanos, de los cuales uno murió antes de nacer; ella proviene de una familia migrante marcada por la Revolución. Su madre se mudó de Puebla a la Ciudad de México y se instalaron en la zona popular de La Merced. Por esta rama filiar es la primera universitaria de la familia: su bisabuela trabajó en un mercado como vendedora de frutas, su abuela estudió enfermería, y su madre fue ama de casa: "ella estudió hasta comercio, una carrera técnica y ya después se casó y se volvió ama de casa". Por parte de su familia paterna, oriunda de la zona de La Lagunilla en el Distrito Federal, su abuelo formó parte de las filas federales, y al terminar el conflicto revolucionario, se dedicó al comercio. Producto del proceso de movilidad ascendente posterior a la revolución, su padre consiguió estudiar en la universidad. El ascenso social se consolida en la generación de la entrevistada: además de ella, sus hermanos son profesionistas, tres varones (sociólogo, contador y abogado) y una mujer (pedagoga).

La consolidación de una incipiente tradición universitaria es un rasgo compartido con el tercer entrevistado: hijo de un contador público oriundo de Jalisco que migró en los años cincuenta a la Ciudad de México y de una maestra de educación preescolar, el tercer entrevistado nació en 1961 y es el mayor de ocho hermanos. Sus hermanos obtuvieron también no sólo título universitario: "de mí, sigue una médica pediatra, luego un físico, un veterinario endocrinólogo, una ingeniera, otro ingeniero, un actuario y la más pequeña es bióloga molecular", sino también que la totalidad de ellos realizaron estudios de posgrado: "doctorado no, doctorado tenemos cuatro, pero todos los que no tienen doctorado es porque no lo necesitan, los ingenieros por ejemplo no tienen doctorado, pero sí tienen por lo menos maestría". Pertenece a la tercera generación de universitarios, ya que su abuelo materno era ingeniero. Su padre tenía un sueldo como contador en la universidad y, al mismo tiempo, administraba una lavandería propia que constituía una fuente de ingresos que permitía un relativo bienestar económico: "nunca vimos carencias, nunca hubo opulencia, al contrario, siempre hubo la impresión de que era con mucho esfuerzo". La riqueza a la que el entrevistado refiere, como herencia generacional, no es material sino simbólica, y se sintetizaba en palabras de su madre como: "no les dejes nada a tus hijos, que la herencia sea la educación".

Ausente de un marcado énfasis en la vida científica como en el primer caso, en los dos últimos entrevistados existe la creencia del ascenso social por vía del acceso a la educación superior. En la segunda entrevistada, la universidad como horizonte apareció como un mandato paterno que marcaba la expectativa del progreso por vía del mérito, motorizado por el valor del logro, expectativas que en su propio imaginario aparecían articuladas a un tipo de saber no necesariamente universitario ni, por tanto, científico. En sus palabras:

> Yo creía que las secretarias bilingües sabían mucho y yo quería aprender muchos idiomas, entonces le dije un día a mi mamá que quería ser secretaria bilingüe y ella me dijo que sí, que en algún momento ella fue secretaria y luego cuando mi papá supo me dijo: "no, tú no vas a ser secretaria, tú vas a ser profesionista". Eso fue a los diez años y desde entonces me marcó, eso fue muy fuerte.

En los dos últimos casos, la "inversión personal" de tiempo y de "poner el cuerpo" para el progreso educativo, la inculcación y asimilación de estas disposiciones

(el esfuerzo, el estudio, el mérito) de forma duradera, en la medida en que operan a lo largo de sus trayectorias posteriores, señala la existencia de un capital cultural *incorporado* (Bourdieu, 1987). Pero a diferencia del segundo caso, hay en el tercer entrevistado —y como parte de la herencia de esa tradición universitaria familiar, de tres generaciones de universitarios— un capital cultural en su estado *objetivado*. Éste se manifiesta en la existencia de apoyos transmisibles en su materialidad, tales como una biblioteca académica perteneciente a su madre: "a los 15 años ya me había leído todo Piaget, Summerhill y todo lo que tenía a la mano porque yo leía todo lo que había en la casa", materialidades disponibles que producen una diferencia respecto del segundo caso.

Pero sobre esa diferencia de capitales culturales opera también la reproducción de lo que Bourdieu caracterizó como la *dominación masculina*. En el caso de la segunda entrevistada, el mandato del progreso por vía de la educación no era transmitido sin contradicciones. Como rasgo epocal de la segunda mitad del siglo XX, estas contradicciones manifestaban las tensiones entre los cambios visibles en las posibilidades de acceso de las mujeres a la instrucción, la independencia económica y la transformación de las estructuras familiares, así como las desigualdades que frente a esas posibilidades subsistían, y subsisten en forma de *violencia simbólica* (Bourdieu, 2000, p.112). En referencia a su padre, afirma la entrevistada:

> Por una parte me decía que tenía que ser profesionista, por otra parte, me enseñaba que había que ser sumisa ante los hombres; a veces me decía "tú estudia, porque si estudias vas a poder dejar a cualquier tipo que te trate mal.

No obstante las diferencias de origen y el desigual capital cultural previamente invertido por cada familia, en todos los casos hay algún tipo de formación en instituciones de prestigio: algunas de las instituciones escolares—y en el primer caso, todas— por las que transitan entre la primaria y la universidad son ya instituciones reconocidas. El primer entrevistado realizó su escolarización en los años sesenta y setenta por instituciones mexicanas de elite: colegio primario con internado, la "Secundaria 72" y la Preparatoria en el "Centro Universitario de México", institución incorporada al sistema educativo de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Por decisión de sus padres y junto a su hermano mayor, realizó a los nueve años una estancia en Londres durante un año para aprender inglés y realizar una

experiencia fuera de México: "pensaban que era bueno para nosotros para aprender inglés y conocer otras cosas aparte del mundo mexicano". La segunda entrevistada cursó la primaria en dos instituciones: una pública, "Fray Pedro de Gante", ubicada en el barrio de Regina, y los tres últimos años en una escuela privada hasta finalizar. Posteriormente concurre siempre a distintas escuelas públicas, con cambios marcados por las mudanzas familiares de La Merced a Villa Coapa, hasta llegar a la Preparatoria 5, "José Vasconcelos", también perteneciente a la órbita de la UNAM. El tercer entrevistado estudió en el Colegio Tepeyac, desde la primaria hasta la preparatoria, institución privada bilingüe español-inglés, a la que con becas económicas, asistió junto a sus hermanos varones (mientras que sus hermanas concurrían al Colegio Guadalupe, sólo de niñas).

En la formación previa a la universidad hay docentes que dejan una huella particular que opera en una elección posterior. La disciplina de desempeño de algunos maestros establece lazos de identificación con las trayectorias futuras que apuntalan el interés científico. En el caso del primer entrevistado, fue una docente de Biología en el primer año de la secundaria quien le transmitió el interés por la disciplina, interés que se inscribía, de un modo más general, en el "gusto" por la ciencia: "me dio clase y yo de ahí decidí que quería estudiar Biología". Sin embargo, es en la preparatoria que el entrevistado comenzó a tomar una distancia relativa de esa marcada orientación científica. Allí comienza a manifestarse lo que denomina, en sus palabras, como "intereses sociales": "Pensé que debería dedicarme a algo más social que entender la fotosíntesis, a final de cuentas es maravilloso, pero a la sociedad no le sirve para nada particularmente entender ese proceso".

Ese incipiente interés marcaba también una distinción respecto de su universo familiar: "Mis papás no tenían intereses sociales particularmente claros o definidos, no estaban muy politizados a pesar de que a diario leían el periódico y con opiniones más cercanas a posiciones conservadoras que liberales".

Si bien esta disrupción al momento de iniciar los estudios superiores no marca un punto de inflexión respecto de la elección de la carrera universitaria, sí se torna significativa en su trayectoria posterior: no en su orientación disciplinar, pero sí en el *modo* que adquiere su devenir científico, especialmente en torno a su concepción acerca de la investigación en fármacos. Retomaremos este punto posteriormente.

En el caso del tercer entrevistado también un docente, profesor de Biología, aparece como una referencia, un punto de anclaje, en su reflexividad respecto de la elección de su carrera. Docente de su asignatura preferida: "Desde primero hasta sexto de preparatoria o de bachillerato, puro diez porque me encantaba". Aparece como un referente, una autoridad a partir del saber:

> Era un señor que para dar clases en preparatoria llevaba la revista *Science* bajo el brazo, no era de esperarse en un profesor de preparatoria, un profesor de preparatoria lleva un libro de texto muy general, pero él llevaba la revista *Science* y todo lo sabía muy bien. Veinte años después, lo que se sabía de genética en los setentas me sirvió para hacer el posgrado.

En segundo lugar, refiere también a un maestro de cálculo que le permitió poner en juego ese saber hasta en la maestría. Si interesa marcar el lugar que estas figuras tienen en la configuración de la trayectoria científica es porque, como analiza Pierella (2014) en su estudio acerca de los procesos de construcción de autoridad profesoral en la formación científica, el reconocimiento de un "saber" solvente en torno a un campo de conocimiento, el compromiso con su enseñanza y la búsqueda de "dejar huella" en sus destinatarios, son mecanismos presentes en los procesos de transmisión que van produciendo un proceso de filiación con la disciplina, y que en estos casos colaboran en la elección de la carrera universitaria.

Pero en el caso de la segunda entrevistada, las distintas figuras que fueron anudando en la manifestación posterior de su interés científico no lo hicieron por vía de la especificidad del conocimiento disciplinar, sino por un espectro de valores presentes en el devenir de su trayectoria. Las marcas que articulan su biografía con su desarrollo profesional posterior son en torno al esfuerzo:

> El profesor de Ética una vez se enojó mucho con todos porque no hicimos la tarea y a varios nos señaló, "tú, tú y tú no van a pasar" y yo dije "¿cómo que no voy a pasar?"… y pasé.

El *mérito*, el "gusto" y "la pasión" por la tarea desarrollada (al igual que una maestra de literatura, "el de etimología grecolatina que también sabía infundir mucho el gusto por el griego, el latín"), rasgos estos que le permiten en parte explicarse el modo en que forja su propia trayectoria. Sin embargo, es posible relacionar otras experiencias,

no ligadas con los procesos de escolarización aunque presentes en su infancia, que colaboran posteriormente en la conformación de un *habitus* científico.

Hay un conjunto de prácticas en la biografía de la segunda entrevistada que opera de manera contingente en su devenir posterior, en la medida en que se incorpora como disposiciones duraderas en su historial personal y, específicamente, en sus tareas de investigación. El asma en su infancia le depara formas de juego y entretenimiento diferenciales a las de sus pares y hermanos, ya que requiere un uso del tiempo y cuidados en el movimiento: "no me podía mover mucho, me la pasaba observando, me daban juguetes para preparar cosas, por ejemplo el 'horno milagro', te pasas ahí hoooras y hooras para hacer un *pancito*". Los juegos se relacionan también con habilidades particulares, como la motricidad fina: "volvemos al asunto del asma: mi mamá me enseñó a tejer, desde pequeñita ya bordaba, a los seis años nació mi hermana y en ese entonces yo ya le ayudaba a bordar las sabanitas, era muy meticuloso". Estas prácticas y disposiciones, como el trabajo en soledad, la espera, la observación, el trabajo manual y el control de la motricidad fina en su más mínimo detalle, son algunas de las habilidades que en su infancia son puestas en acto en forma de juego y que serán más tarde reapropiadas, reinvertidas, en la práctica científica y en el trabajo de laboratorio. Se acentúa aquí la idea de que el desarrollo de disposiciones para el trabajo científico proviene de un conjunto heterogéneo de prácticas que se irán incorporando, anudando y reestructurando en el desarrollo de un oficio específico.

Estas configuraciones pueden observarse en el caso del tercer entrevistado, estudiante de piano desde los cuatro años y alumno de la Escuela Nacional de Música con una práctica cotidiana de ejecución de un instrumento musical durante más de una década que posibilita el desarrollo de ciertas habilidades como el disciplinamiento en torno a una tarea, el gusto por el saber y un entrenamiento del cuerpo, del movimiento de las manos o del oído que potenciaron algunos aprendizajes como "la facilidad para los idiomas, por ejemplo, el tener el oído entrenado ayuda mucho para diferenciar sonidos". Estas habilidades serían luego sustanciales en su trayectoria como científico. Por eso, si referir a la existencia de un *habitus* científico implica "no una conciencia conocedora que actúa de acuerdo con las normas explícitas de la lógica y del método experimental" sino "un 'oficio', es decir, un sentido práctico de los problemas que se van a tratar, unas maneras adecuadas de tratarlos, etcétera" (Bourdieu, 2003, p. 69), es

posible rastrear en este tipo de prácticas tempranas los rasgos primigenios de este que luego son actualizados en las prácticas científicas.

Hasta acá interesa señalar, en primer lugar, que las habilidades que configuran una trayectoria científica exitosa (como la constancia, la disciplina, la motricidad fina, el trabajo solitario y la espera) no son sólo cognitivas sino también actitudinales, y que provienen de un abanico heterogéneo de actividades (como el estudio de idioma, la práctica de la costura, el aprendizaje de un instrumento musical) previas a la formación disciplinar. Las caracterizamos como prácticas sin orientación científica pero que devienen constitutivas para esta actividad. En segundo lugar, señalamos que hay en los tres casos "puntos de partida", en relación con el capital heredado, desiguales. Si la transmisión de la herencia cultural se realiza de manera discreta, indirecta e, incluso, "con ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta" (Bourdieu, 2004, p. 36), resulta relevante atender a las diferencias que sobre este punto podemos identificar entre los tres casos analizados. Si bien es indudable la inversión personal que supone en cada uno la construcción de una trayectoria de investigación, interesa destacar que la intervención de instituciones educativas, la inversión familiar y la existencia de figuras que operan como referentes durante la etapa temprana de formación en el marco de un ciclo histórico marcado por la expansión del sistema educativo en América Latina, van produciendo en los entrevistados dos y tres, procesos de filiación con el saber y las instituciones universitarias que posibilitan el acceso a la formación científica, algo que en el primer caso aparece "dado" o, más precisamente, como un capital heredado. En este último, hay una gran articulación de capital científico y de capital cultural que trama su formación posterior en la licenciatura, maestría y doctorado en instituciones que permiten reinvertir lo dado, mostrando la "eficacia explicativa apreciable" que adquiere poner en relación el *habitus* social (familiar), retraducido escolarmente y científicamente (Bourdieu, 2003, p. 81). En los otros dos casos, la expectativa en el ascenso social por vía de los procesos de escolarización estructura un tipo de lazo particular con el saber, que es de apropiación, y que tiene como meta "dar un salto", realizar una diferencia respecto de las generaciones precedente. Aún con una sólida base educativa, si en ambos el mandato familiar marca la orientación universitaria, no lo hace necesariamente en torno al devenir científico. Ahí es donde intervienen lo que llamamos "terceras figuras", distintas del padre o la

madre, que en estas trayectorias operan modulando la expectativa de la inserción universitaria en general a la orientación de la investigación científica en particular.

La licenciatura: "terceras figuras" entre la llegada a la universidad y el ingreso al laboratorio

En el inicio de la vida universitaria, la elección de la institución y de la disciplina escogida también presenta diferencias significativas entre los tres casos analizados. El primer entrevistado estudió en la por entonces recientemente creada Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Iztapalapa y finalizó la licenciatura en el año 1979; pertenece a la segunda generación de biólogos de esta institución. Esa unidad de la UAM inició formalmente sus actividades bajo la rectoría de su padre el 30 de septiembre de 1974, año en que también se fundó la Licenciatura en Investigación Biomédica Básica (LIBB) en la UNAM. Si bien la Universidad Nacional y esta carrera eran de su agrado ya que presentaba, en sus palabras, disciplinarmente "una interface muy interesante", el vínculo filial orienta la elección de la UAM y no de la tradicional universidad mexicana: "Él pensaba que era mejor, por supuesto, y yo estuve de acuerdo con eso. No fue algo que me pareció impuesto, fue de alguna forma acordado". Orientada a la formación de profesionales "con una sólida preparación científica y técnica",[2] como consigna su plan de estudios, el entrevistado recibe una formación personalizada, en la medida en que eran ocho estudiantes en su cohorte, y rápidamente toma contacto con el trabajo de laboratorio y con profesionales de excelencia vinculados al trabajo científico.

La segunda entrevistada ingresó a la carrera de Medicina de la UNAM, y obtuvo su título de médico en 1982. Este título no necesariamente la vincula a la investigación, por lo que la articulación entre formación y devenir científico constituye en este caso un camino a construir. El mandato contradictorio entre la necesidad del estudio y la atención del cuidado familiar marcó el inicio de su carrera: "como éramos cinco hermanos, yo estaba en la mañana en la casa, me ponía a ayudarle a mi madre", situación que cambió en el segundo semestre, cuando se inscribió en un horario intermedio y comenzó a dar clases de Anatomía. La inexistencia de un *habitus*

[2] Tal la formulación en su actual plan de estudios, y que el entrevistado refiere para su propia formación. Disponible en http://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/52_6_Lic_Biologia_IZT.pdf [última consulta: 10 de agosto de 2014]

universitario en su madre volvía poco comprensible la empresa que la segunda entrevistada encaraba, y que implicaba —como sucede en sectores medios y bajos— retomando a Bourdieu y Passeron (2003, p.39),"un verdadero proceso de aculturación […] hasta mi papá le decía 'déjala estudiar' pero ella decía 'es que hay mucho trabajo en la casa, nadie me ayuda y esto y otro' y le ayudaba yo, me apuraba y me ponía a estudiar, pero mi mamá, cómo te diré… no entendía el compromiso tan fuerte".

No obstante, hay una figura en su biografía con quien la entrevistada estableció un fuerte lazo de *identificación*, un personaje en quien reconoce atributos y prácticas en las cuales la entrevistada, retrospectivamente, se reconoce y orienta la elección y el curso de su carrera. Se trata de su abuela materna que trabajaba de enfermera, de quien recuerda "esos olores, al alcohol, al formol, al bálsamo negro que usaba para restituir tejidos, sus cajitas de acero con las inyecciones". Además de estos recuerdos que la ligan a la práctica médica, un rasgo caracteriza a esta figura: es, fuertemente, poseedora de un conocimiento específico: "la abuela era alguien que sabía y que conocía". A diferencia de su madre, "como muy dejada de mi papá, la típica mujer dejada ¿no? del macho mexicano", su abuela se abrió paso familiar y profesionalmente en un universo masculino. Si destacamos el lugar de esta figura en su devenir científico —y no solamente en su cercanía afectiva— es porque cumple una función central al introducir en el universo cotidiano de la entrevistada un repertorio cultural, un arco de posibilidades, una *diferencia*, respecto del de sus padres que opera fuertemente como orientación, en un registro imaginario, de su trayectoria. Y esto es central en su trayectoria, en la medida en que posibilita un referente, un punto de anclaje en su propia narrativa, que le confiere un papel activo y no el reflejo de su historia familiar; de ahí el lugar destacado de lo que denominados "terceras figuras", presente también en el tercer caso.

El último entrevistado estudió Psicología en la UNAM y obtuvo su título en 1986. Su maestro de piano estableció "una bisagra" entre ese mundo conocido y depositario de expectativas familiares ("cómo vas a dejar el piano con ese talento, no dejes el piano, tienes que ser pianista", expresado recurrentemente por su madre) y otro: el de la psicología. "Me contó que era, además, psicólogo. Entonces se me hizo una muy buena opción: podía yo seguir con mi carrera de piano y podía yo seguir con la carrera universitaria". Pero entre la expectativa universitaria y el devenir propiamente

científico lo definiría su tío materno, quien era físico, y sería una influencia importante en la modulación de su trayectoria: "Él es doctor en Física y desde toda la vida trabajaba en la universidad, era investigador de la UNAM y era una opción de trabajo, como cualquier otra, en la UNAM, hacía investigación".

Esta figura es quien introdujo en el repertorio de opciones futuras la posibilidad del trabajo científico como una labor más. Previo al ingreso a la universidad, fue con este tío que el entrevistado comenzó a trabajar en los veranos: "*Trabajar* entre comillas, en la biblioteca del Instituto de Física. Como yo hablaba inglés desde muy jovencito, le ayudé a traducir un libro, ir a ver los experimentos de física que él hacía".

Así, a comienzos de los años ochentas, el tercer entrevistado comienza los estudios en Psicología, con un fuerte interés en la psicología experimental y fisiológica (y no, por caso, en el Psicoanálisis que tomaba por entonces un nuevo impulso en México a partir del exilio argentino). La elección de la UNAM se debe a su carácter gratuito, y no necesariamente a su plan de estudios: "Yo quería entrar a la Universidad Anáhuac, porque la Anáhuac tenía el mejor *currículum* de Psicología Fisiológica, y la UNAM tenía una corriente un poco más conductista y experimental pero no fisiológica".

Sin embargo, no era posible familiarmente pagar una universidad privada. Luego de un semestre, y después de escuchar la experiencia de otro estudiante, decide cambiar estratégicamente a la modalidad de "sistema abierto".[3] La figura del tío reaparece reiteradamente en el inicio de la vida universitaria, ya que nuestro entrevistado consiguió inscribirse en la sede de Ciudad Universitaria (no en Iztapalapa) domiciliándose en su casa. Su tío es quien abala la posibilidad de hacer la carrera de un modo que le posibilite la práctica y el trabajo de laboratorio: "un investigador, investiga solo, nadie le dice qué investigar. Yo creo que el sistema abierto es lo que hace a un investigador, métete".

Si bien los tres entrevistados concurren a instituciones prestigiosas —como la UNAM y la UAM— que mediante el otorgamiento de diplomas monopolizan las

[3] Como parte de la reforma universitaria implementada por Pablo González Casanova como Rector de la UNAM entre 1970 y 1972, se implementó un sistema de estudio flexible con el objeto de propiciar "el estudio independiente, y permitió que se eliminaran los obstáculos de horario, lugar, edad, trabajo, etcétera, que impedían que cualquier persona que cubriera los requisitos de ingreso pudiera optar por un título universitario". Fuente: Sistema Universidad Abierta Psicología. Disponible en: http://sua.psicol.unam.mx/suap/queessua.html [última consulta: 10/08/2014].

formas de reconocimiento del "éxito social", esto no permite concluir —como advierte Bourdieu— la existencia de "una experiencia idéntica y sobre todo colectiva" (Bourdieu, 2003, p. 28) en su paso por la universidad. En efecto, los itinerarios que caracterizan la experiencia de estos investigadores, la llegada al laboratorio y el inicio de una línea de trabajo de progresiva autonomía adquieren contornos distintos que evidencian estrategias diversas, según las historias singulares, en el devenir científico de cada uno de ellos. En el primer caso, la aproximación inicial al laboratorio está dada por la institución misma: la UAM-Iztapalapa ofrecía para su reducido cuerpo de estudiantes (en su generación, cuatro varones y cuatro mujeres), un grupo de docentes de excelencia, insumos y laboratorios equipados. Como narra el entrevistado: "Hacía laboratorio, hacíamos prácticas de "endócrino" con diferentes animales, teníamos un lugar donde guardar a los animales, en fin, había realmente muy buenas facilidades para trabajar".

Allí este entrevistado tomó clases, entre otros, con el Dr. Carlos Beyer, pionero de la investigación en neuroendocrinología y especializado en las conductas reproductivas y sexuales de los mamíferos. Con él realizó su tesis de licenciatura en su laboratorio, radicado en el IMSS, institución en la que realizó también su servicio social y sus primeras investigaciones orientadas a establecer los procesos que subyacen a la diferenciación sexual del cerebro. En esta instituciónel entrevistado inicia un recorrido de formación en el laboratorio que articulará posteriormente, y de manera sostenida con la acreditación de posgrado y el desarrollo de una autonomía en la elaboración de proyectos y una línea de investigación propia.

En los entrevistados dos y tres, el ingreso al laboratorio se produjo por una combinatoria compleja entre posibilidades institucionales, búsquedas personales y situaciones más o menos contingentes. En la segunda entrevistada, ya en la licenciatura y luego de un buen aprovechamiento en Anatomía ("soy de las pocas que saca ocho, porque diez, pues no, nadie"), el profesor que dictaba la materia la invita a dar clases con él "sin paga". Esta experiencia, si bien no ligada al laboratorio, posibilitó paulatinamente ir conociendo y desarrollando habilidades propias del trabajo académico: comenzar a hablar en público, exponer, aprender el manejo de grupos de estudiantes, entre otros. Aquí comenzó a desarrollar tareas ligadas a la investigación: a partir de la iniciativa de un docente de la cátedra, realizó un trabajo de revisión sobre la

tromboembolia pulmonar para el Segundo Encuentro Estudiantil de la Universidad del Ejército Nacional, en 1981, que implicó la revisión de archivos y expedientes en el Instituto Nacional de Enfermedades Respiratorias. Repitió esta experiencia al año siguiente para el Tercer Encuentro. "Yo antes de hacer las revisiones ya me creo investigadora". Es en esta medida que dicha experiencia movilizó tareas propias del oficio: la revisión bibliográfica, la traducción de artículos del inglés, la presentación del trabajo en jornadas. Fue por esa trama de vínculos en la cátedra de Anatomía, en la que realizó una primera ayudantía de investigación que tomó conocimiento de una vacante en el Centro Médico Nacional (CMN). Allí procuraban un estudiante con conocimiento de anatomía que pudiera realizar una tarea muy específica: implantes en el útero de la rata. Fue de este modo que adquirió el puesto y se desempeñó en el CMN como becario (1983-1985) en el Laboratorio de Endocrinología del Dr. Carlos Cubri.

Esa experiencia fue breve pero clave en su experiencia de investigación y dio pie al comienzo del desarrollo de su línea de trabajo, siempre centrada en el sistema nervioso. Es aquí donde las prácticas no científicas referidas en el apartado anterior, como la costura, y el conjunto de disposiciones interiorizadas en la infancia devienen constitutivas del oficio, diseñando un implante de un modo artesanal, casi como un bordado: "yo ideé la manera de realizar el implante en el útero de la cobaya, pasándole un cable por debajo de la piel, que luego se lo conectaba aquí al cráneo. Y eso quedó muy bonito". Pero la bifurcación entre sus intereses y los de ese laboratorio ("un día probé unas hormonas y vi que las ratas convulsionaban, entonces quería yo saber por qué convulsionaban y Cubri me dijo 'aquí no es el lugar'"), así como la falta de oportunidades allí para continuar su formación debido a las dificultades del director para incorporar a un tercer becario, marcaron el fin de esta experiencia y propiciaron la búsqueda, como inversión personal, de una nueva inserción que, como se verá en el próximo apartado, será en el Instituto Nacional de Psiquiatría.

En el caso del entrevistado tres, el acceso al trabajo en el laboratorio se dio como producto de una trama de relaciones que involucra tanto el lugar de los pares generacionales como también a la figura de su tío. Éste, quien laboraba como Secretario Académico de la Coordinación de Investigación Científica de la UNAM, le apoyó con un trabajo de tiempo parcial como coordinador de becas, al tercer semestre de estar en Psicología (1982), labor que desempeñó durante un año y con el que pudo costear sus

estudios. El tiempo libre que le permitía un sistema abierto fue reinvertido como trabajo en la práctica en el laboratorio. Durante un año, estuvo en el Instituto de Investigaciones Biomédicas, como "asistente, de ayudante del ayudante del ayudante" sin sueldo, en el laboratorio del Dr. Carlos Contreras especializado en Neurofarmacología. Además de la práctica en el oficio, este espacio resultaba un ambiente perfecto para socializar con estudiantes que trabajaban como asalariados en el INP. Fue en esta institución en la que comenzó a desempeñarse en 1985 (tras dos meses de trabajo sin sueldo), como técnico de laboratorio, iniciando en esa institución un recorrido que culminó cuando concluyó su doctorado.

Es importante señalar que en los tres casos aquí narrados, todos ellos con capitales iniciales diferentes, los tres entrevistados comenzaron a desarrollar tareas de investigación durante su licenciatura, ya sea a partir de una estrategia institucional —como en el caso del primer entrevistado, en el que la flamante universidad posee recursos para realizar esta tarea como parte de la formación cotidiana— ya sea por el despliegue de tácticas de los agentes, quienes establecen redes y relaciones con colegas, investigadores e instituciones más allá de las prescriptas por la currícula. Las nombramos "tácticas", siguiendo a De Certeau (1996), en el sentido de prácticas que están confinadas a "aprovechar las oportunidades": son los "márgenes de maniobra" que permiten recrear, reorientar y arriesgar nuevos sentidos —en términos de direcciones— de sus trayectorias. Pero estos movimientos tácticos no se producen por fuera de las posibilidades que brindan las instituciones, y en especial aquellas que a continuación denominamos "transicionales": nos referimos, en las trayectorias de estos tres investigadores, al IMSS y al INP, que si bien no constituyen espacios de consagración, son lugares tempranos de experimentación y socialización en el oficio científico.

Las "instituciones transicionales": el *training* de laboratorio en el proceso de formación de posgrado

Como ya se señaló, en paralelo a la licenciatura pero con mayor fuerza en la etapa de formación de posgrado, el IMSS y el INP constituyen espacios por los que estos investigadores transitan antes de su consolidación en el Cinvestav. Tienen como particularidad el hecho de ser instituciones en las que la investigación no es la tarea central que desarrollan, sino que estas se articulan con una misión institucional

orientada a las tareas asistenciales. Pero en esa particularidad reside el potencial que en su momento permitió a estos científicos desarrollar un entrenamiento progresivamente autónomo en la investigación —mientras desarrollaban su formación académica en la maestría—ya que estas instituciones dejan espacios para desarrollar tempranamente una labor autónoma y creativa. Fue en estas instituciones en las que en los tres casos aquí estudiados obtuvieron tempranamente plazas como investigadores y comenzaron a publicar en equipo, e incluso, con autoría individual o como primer autor.

Fundado en 1943, el IMSS desarrolló tareas de investigación y práctica médica, y fue la institución encargada de la administración de los recursos para el retiro de sus asegurados. Si en la actualidad el IMSS ofrece la posibilidad de desarrollar tareas de posgrado a partir de distintos vínculos con la UNAM, el IPN o la ANUIES, hacia el año 1978, cuando el primer entrevistado se incorporó aún como estudiante de licenciatura, dicho instituto mostraba una estructura predominantemente médica: "entonces los que entramos a hacer investigación, como no sabían en dónde ponernos, nos daban las categorías médicas". Como becario del Departamento de Investigación, el entrevistado trabajó allí hasta 1983.[4] En paralelo, y dos meses después de finalizar la licenciatura, comenzó su formación de posgrado en la UNAM. Allí se inscribió en la maestría en Ciencias Fisiológicas del Instituto de Investigaciones Biomédicas (IIB) (1981-1982). Su tesis fue sobre la influencia de las hormonas en la diferenciación sexual en el cerebro. El tema, si bien vinculado a los temas de Beyer, empezó a marcar una línea propia de intereses. Fue su director quien propició ese hecho, según recuerda el propio entrevistado que aquél le dijo: "ya tienes un poco más de experiencia y ya puedes opinar un poco". Su tesis de maestría relacionaba las acciones protectoras de las progestinas en la virilización del sistema nervioso central. El trabajo con Beyer en el IMSS fue un ciclo de fuerte aprendizaje, especialmente en torno al diseño de experimentos y al entrenamiento en el oficio: "Me despertó el gusto por la investigación". Fue mediante esa experiencia previa al doctorado, que el investigador realizó sus dos primeras publicaciones en colaboración con el equipo. El trabajo en dicho laboratorio habilitó a su vez un nuevo ambiente para sociabilizar, y también la posibilidad de entablar vínculos de aprendizaje y de colaboración con otros científicos, e inscribir su trayectoria en una red de instituciones y sujetos que definirían su desarrollo posterior.

[4] En un primer momento (1978-1979), como Becario del Fideicomiso Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) Ford. Posteriormente (1980-1983) como Becario de Investigación 1 a 3 del IMSS.

Es en este punto cuando tuvieron lugar dos acontecimientos fundamentales en el devenir científico del entrevistado; por un lado, estaba el vínculo laboral con una nueva figura que conoció en el laboratorio y que estableció un punto de inflexión en su biografía: el investigador sueco Knut Larsson, también especializado en conducta sexual, que realizaba anualmente una estancia de seis meses en México en el laboratorio de Beyer. Por otro lado, nuestro entrevistado disfrutaba de una primera experiencia de trabajo en el Cinvestav; al finalizar la maestría, continuó trabajando en el IMSS como becario y decidió no comenzar inmediatamente el doctorado, como se aprecia en sus propias palabras: "me dije: voy a parar un poco porque desde que entré al kínder no he tenido ningún año de no estudiar'".

En 1983, Beyer decidió radicar en la ciudad de Tlaxcala, donde participó de la fundación del Laboratorio de Biología de la Reproducción del Cinvestav a partir de un convenio con la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UAT), enfocado en la investigación en Biología de la reproducción animal; en ese año fue contratado como Investigador Asociado y allí afianzó su vínculo con Larsson, quien lo invitó a realizar tareas de investigación en Suecia.

En 1984 se inscribió en el doctorado del Cinvestav y se instaló en Gotemburgo: "fui por tres meses a Suecia pero me quedé tres años". Allí realizó los experimentos para su tesis doctoral, atentos a la función de los fármacos en la regulación de la conducta sexual, que marcarían posteriormente su ingreso al Departamento de Farmacología a su vuelta en México. Beyer continúó siendo su director y, a diferencia de la maestría, Larsson ofició como codirector. Fue durante ese periodo de formación doctoral y de la estancia en Suecia cuando el entrevistado realizó un proceso progresivo de consolidación y de autonomización: publicó nueve trabajos como primer o único autor, y un trabajo en colaboración. En 1986 regresó a México para obtener el grado de Doctor en Ciencias otorgado por el Departamento de Fisiología, Biofísica y Neurociencias del Cinvestav e iniciar su radicación en esta institución.

El Instituto Nacional de Psiquiatría (INP) fue la otra institución que operó de un modo que llamamos *transicional*. Fundada en 1979 sobre la base de estructuras anteriores, como el Instituto Mexicano de Psiquiatría, es una institución de asistencia pública perteneciente a la Secretaría de Salud de México y articula tareas de investigación, atención médica y formación profesional con el objetivo de "mejorar la

salud mental de la población mexicana".[5] Fue aquí donde los entrevistados dos y tres tuvieron contacto con los fármacos, establecieron una sociabilidad académica que les permitió el despliegue de redes internacionales de trabajo y la consolidación de una línea propia previa a la llegada al Cinvestav.

Luego de obtener la Licenciatura en Medicina (1984), la segunda entrevistada inició —al igual que en el caso anterior— la Maestría Ciencias Fisiológicas en el IIB-UNAM. Tras su paso durante tres años en el CMN, recaló en el Laboratorio de Neurofisiología del Dr. Augusto Fernández Guardiola, a quien conocía por su trabajo acerca de la epilepsia en el campo de la neurofisiología y neuropsiquiatría. Sin vínculo previo, toma una entrevista con él: "voy, me entrevisto, y le digo: 'es que quiero hacer la tesis con usted' Y no sé cómo me vio porque me dijo: 'ah, estás muy contenta ¿verdad?, porque te acepté'". Trabajó allí como becaria entre 1986 y 1988, y ese año luego de obtener el título de Maestría y de ser reconocida con mención honorífica en la UNAM — obtuvo su plaza como Investigador Asociado "A". Fue en este marco de trabajo en equipo que la entrevistada publica sus primeros tres artículos en colaboración, para posteriormente iniciar un camino más autónomo en Los Ángeles, Estados Unidos, donde continúó su formación una vez terminada la maestría.

En este mismo laboratorio se desempeñó el tercer entrevistado. Llegó a Psiquiatría en 1984. Con el tiempo disponible que le dejaba el sistema abierto, obtuvo un puesto como técnico de laboratorio, realizó el servicio social y terminó allí la licenciatura en el laboratorio del Dr. Miguel Condés; de esa breve experiencia de trabajo consiguió su primera publicación en colaboración. Diez meses después de haber ingresado, se integró —al igual que la segunda entrevistada— al equipo de Fernández Guardiola. Allí realizó tareas tanto para el equipo como así también sus propios experimentos para su tesis de maestría en Psicobiología (UNAM), que inició en 1987, y posteriormente —a diferencia de los otros entrevistados— también de doctorado. Además de realizar experimentos con otros pares, entre quienes se encuentrabala segunda entrevistada, editó los artículos que se escribían y al ser bilingüe, participó activamente en la escritura de otros. En estos años participó en cuatro publicaciones en colaboración.

[5] Recuperado de: http://www.inprf.gob.mx/index.html [última consulta: 10/08/2014]

Un hecho fortuito marcaría un punto de inflexión en su devenir científico: Fernández Guardiola tomó su año sabático y viajó al exterior, lo que permitió al entrevistado un margen de tiempo mayor para trabajar en sus propias investigaciones, como también le brindó la posibilidad de utilizar "un equipo arrumbado que nadie nunca había usado en su laboratorio". Su interés pasaba por hacer electrofisiología *in vitro* —técnica aún poco explorada a mediados de los años ochenta— y comenzó un trabajo de búsqueda, de exploración personal y también de contacto con otros científicos que desarrollaban este método, principalmente del Cinvestav, como Pablo Rudomín o Hugo Aréchiga entre otros, con quienes aprendió a hacer preparaciones *in vitro* y registros intracelulares. De ese trabajo acerca del efecto de la naloxona en la apertura de los canales de calcio, el entrevistado publicó en 1988, antes de finalizar la maestría, dos trabajos de autoría individual. "Como yo estaba en su laboratorio, lo mínimo que podía hacer era decir o preguntarle si él [Fernández Guardiola] quería ser coautor, me dijo 'no, no, ese es tu trabajo' lo publiqué y le dije 'bueno, yo quiero seguir esto como tesis doctoral'". Como afirma el entrevistado, a sus 28 años: "ya tenía yo una línea mía". Luego de obtener su tesis de maestría en 1988 consiguió una plaza de investigación, al igual que la segunda entrevistada, como Investigador Asociado, y accedió a un primer financiamiento propio otorgado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Inició su doctorado en 1989, dando continuidad al trabajo de maestría bajo la dirección nuevamente de Fernández Guardiola pero sumando la co-tutoría de Hugo Aréchiga, más familiarizado con el tema que comenzaba a desarrollar. Si bien este último vínculo lo ligaba al Cinvestav y con ello a la oportunidad de realizar allí el doctorado, se inscribió en el de Investigación Biomédica Básica de la UNAM: "Para entonces ya me había casado, vivía aquí en el sur y yo siempre había sido universitario de la UNAM pues yo dije 'quiero entrar a la UNAM'". Nuevamente, su paso por el doctorado fue similar a la experiencia del sistema abierto: tomaba las materias según las iba necesitando, mientras buscaba dedicarse al trabajo en el laboratorio. Durante este ciclo de formación participó de la autoría de ocho publicaciones en equipo. Al mismo tiempo, continuó trabajando en su línea, lo que lo llevó a publicar cuatro trabajos como autor individual y como primer autor. Al igual que los otros tres entrevistados, el resto de su formación continuaría en el exterior.

En este apartado se prentende destacar el paso de los entrevistados por el IMSS y el INP porque en los tres casos operan procesos similares que marcan la socialización en el oficio de científico. En otras palabras, fue a partir del paso por estas instituciones cuando comienza el proceso, retomando a Bourdieu, de *existir científicamente*: "distinguirse, de acuerdo con las categorías de percepción vigentes en el campo, o sea, para los colegas ('haber aportado algo')" (Bourdieu, 2003, p. 100). Este hecho se materializó en las primeras publicaciones de primera o única autoría, y en el inicio de una línea de investigación autónoma que marcó los estudios de doctorado o posdoctorado en instituciones del exterior, estudios que sentarán las bases de su consolidación posterior en el Cinvestav.

La consolidación: internacionalización de la trayectoria, línea propia y radicación en el Cinvestav

Fue durante la finalización del doctorado y la realización de estudios de posdoctorado, según los casos, que los tres investigadores comenzaron a distinguirse positivamente a partir de la concreción de alguna aportación distintiva en su campo de desempeño. Fue en ese periodo en el que las publicaciones como primer autor fueron mayores a las publicaciones en las que participaban en calidad de colaboradores. No obstante, los modos de articulación de la formación con posterioridad a la maestría varían en cada uno de los casos, según sus disciplinas de origen e inserciones en lo que denominamos en el apartado anterior "instituciones transicionales". Si abordamos este tema por casos, conviene señalar que el primer entrevistado no realizó formación posdoctoral ("más bien hago un predoctorado"), relacionado con su trabajo en Suecia entre 1984 y 1986. La segunda entrevistada realizó una estancia posdoctoral en Estados Unidos con una beca del Fogarty International Center entre 1989 y 1992, que dos meses después de finalizada la maestría ("como soy médico, toman el grado de doctor"). El tercer entrevistado, luego de obtener el título de doctor, realizó entre 1993 y 1996 un posdoctorado en Alemania tras obtener la Beca Humboldt.

El primer entrevistado realizó la estancia en el Departamento de Psicobiología de la Universidad de Gotemburgo. Su inscripción aquí le permitió iniciar en su trayectoria la reflexión acerca de los fármacos, y su interés se centra en el papel del

GABA, un neurotransmisor inhibitorio en la conducta sexual masculina. Constituía este un tema de relativa vacancia ya que, en las propias palabras del investigador:

> En aquel entonces era un proceso muy poco investigado, qué definía esa inhibición conductual producida por la eyaculación, qué hacía la eyaculación para inhibir la conducta misma y qué sentido biológico tenía.

Esas fueron las preguntas que orientaron su tesis de doctorado, para el que realizó la totalidad de los experimentos en Gotemburgo, pero que —como doctorando del Cinvestav— defendió en México en 1986. La estancia en Suecia constituyó un nuevo punto de inflexión en su biografía, la experiencia de trabajo con Larsson moviliza nuevos aprendizajes, centrales en su devenir como investigador: "la enorme herencia que me dejó fue aprender a escribir textos científicos", aprendizaje que se traduce en una marcada productividad, durante el periodo preparación en Suecia, el entrevistado publicó nueve trabajos como primer autor y una colaboración.

Esta estancia en el exterior movilizó también nuevos aprendizajes, no necesariamente científicos, y que sin embargo devienen centrales en su trayectoria posterior al regresar a México. Al estar en Suecia, país receptor del exilio latinoamericano, la vida cotidiana a mediados de los años ochenta en ese lugar le permitió el contacto con temas y experiencias políticas novedosas que articularon con su temprano "interés social" y amalgamaron —como veremos en su momento— en su interés por radicar a su vuelta en el Cinvestav. Suecia se encontraba por entonces, como recuerda el entrevistado:

> Llena de argentinos, de uruguayos, de chilenos… y me cambia la vida. La perspectiva social de lo que me enriquece el exilio es…bestial. Compartimos lengua en un país aislado, compartimos cultura, después de todo latinoamericanos, y generé amistades que prevalecen hasta ahora. Me hago íntimo amigo de varios de ellos, todos muy izquierdosos. Entonces claro, me orientan mucho más a la izquierda, me meto a Amnistía Internacional, empiezo a estudiar un poco más del comunismo y del socialismo en términos mucho más reales porque vivo con gente que sufre las consecuencias de caer en algo diferente. Y es maravilloso, pues te abre el mundo, digo: otra parte del mundo.

Antes de regresar, se entrevistó con el Dr. Enrique Hong, quien por entonces se desempeñaba como Jefe de la Sección de Terapéutica Experimental del Departamento

de Farmacología y Toxicología del Cinvestav, antecedente del actual Departamento de Farmacobiología; al respecro, el entrevistado comenta:

> Cuando él sabe que me quiero regresar a México, y va a Europa por otras razones y va a Suecia, me va a ver para conocerme, para saber quién soy y para platicar sobre mis expectativas de regreso a México.

Hong le manifiesta su interés por implementar un programa de desarrollo de fármacos en México diferente al de las compañías farmacéuticas y las lógicas comerciales, orientado al desarrollo de conocimiento en fármacos que eventualmente pudieran ser comercializables, pero con ganancias para el Estado, y que posibilitaran, como explica el entrevistado, "curar a las personas" por sobre la lógica comercial. Interesado en esa propuesta institucional, el entrevistado regresa a México e inmediatamente se incorpora al Departamento, que una década más tarde, daría lugar a la fundación de Farmacobiología.

La experiencia en el exterior marca también la trayectoria de la segunda entrevistada. Luego de defender su tesis de maestría, se instaló en Los Ángeles entre 1989 y 1992 para trabajar en el Departamento de Neurología de la Universidad de California, concretamente en el laboratorio de un líder del campo de la epilepsia: Jerome Engel. La experiencia del posdoctorado la afianzó en el campo y le permitió ir ganando autonomía, toda vez que se involucró en un equipo élite que estudiaba la epilepsia; un equipo de nivel internacional que formaba parte de un grupo internacional de Neurobiología. Este último realizó en 1991 su primera reunión en Brasil, a la que asistió la entrevistada en calidad de estudiante posdoctoral de Engel. En esta experiencia colaboró en tareas menores, como ayudarle a grabar en los eventos: "tomaba la grabadora y así me la pasaba yo en las conferencias". Pero al siguiente congreso, dos años después, ya concurrió con una invitación como profesora: "Entonces ahí sí fue el que me abrió las puertas". Durante esta estancia y el trabajo en el laboratorio de Engel, la entrevistada publicó seis artículos como primera autora, y una colaboración. Sin embargo, al finalizar la estancia, mantuvo el vínculo de trabajo que le permitió continuar realizando experimentos, publicando y acrecentando su producción en lo que será a su vez la etapa de consolidación en México y de realización de su doctorado.

A la vuelta de la estancia en Los Ángeles, el INP volvió a ser el espacio de trabajo para la segunda entrevistada, en el que mantenía su plaza como Investigador

Asociado, promovido a categoría "C". El Instituto le otorga un espacio de laboratorio, "solo, totalmente solo, sin nada, pero yo ya había gestionado un proyecto de Conacyt" para adquirir equipamiento. Como analiza Knorr Cetina (2005), la tarea de investigación es siempre *ocasionada* e *indicial*, es decir, lejos de ser irrelevantes o despreciables, las particularidades de una situación de investigación dada como los recursos disponibles y las instalaciones, son determinantes de los desarrollos y resultados de investigación. Como recuerda la entrevistada, al momento de regresar a México: "llegué con un escritorio de madera que tengo aquí al lado, una computadora viejita que está aquí al lado, y una bomba de microdiálisis que me compré con lo que me regresaron de impuestos". Aprovechando las redes de colaboración establecidas durante su estancia posdoctoral, tomaba muestras de microdiálisis y luego viajaba para procesarlas en los laboratorios de Los Ángeles. Con la experiencia de una trayectoria en vías de consolidación, realizó en un año y medio el Doctorado en Farmacología del Cinvestav entre 1993 y 1994, y continúó trabajando en Psiquiatría hasta su ingreso a Farmacobiología.

En el caso del tercer entrevistado, éste obtuvo la beca Humboldt en 1992 y partió rumbo a Alemania tras defender su tesis en 1993. Trabajó allí durante tres años, un año en Colonia y luego en Berlín, con idas y regresos atendiendo situaciones familiares. En esos años publicó tres artículos solo y como primer autor y dos más como colaborador. La estancia en Alemania le permitió poner en juego no sólo sus habilidades cognitivas sino también aquellas ligadas a la resolución de problemas, habilidad necesaria para desenvolverse en las instituciones mexicanas.

> Llegué y armé un electroencefalógrafo con tiradero que había en un clóset o en un baño. Tenían amplificadores, con todo eso yo armé un electroencefalógrafo y los electrodos los hice yo, compré cánulas, estaban como que no creían que alguien pudiera hacer ese tipo de cosas.

Si anteriormente referimos al carácter *ocasionado* e *indicial* del trabajo científico, es porque esta atención a "las idiosincrasias de investigación locales, el oportunismo del proceso y el juego de los científicos con las limitaciones contextuales" como aspectos, entre otros, de una *lógica oportunista* propia de los procesos de investigación (Knorr Cetina, 2005) permite comprender los complejos procesos que intervienen en el devenir científico de los entrevistados, especialmente el vínculo con

las instituciones por las que transitan. En este caso, las posibilidades del trabajo en Alemania le permitieron a este investigador desarrollar un experimento que tuerce el curso de su estancia y constituye un punto de inflexión en su trayectoria:

> Dos meses antes de regresar hice un hallazgo importantísimo y dije "esto es mío, me lo llevo a México y lo hago en México". Fue la primera vez que alguien proponía, que rompía demostrando lo contrario, un dogma que tenía setenta años que decía "una neurona no libera más que un neurotransmisor, por lo menos un excitador y un inhibidor".

Sin publicar ese hallazgo, regresó de Alemania en 1996. Aún con plaza de investigador en el INP, fue nombrado jefe del Departamento de Neurofisiología, pero por entonces la UNAM y el Cinvestav, más que el Instituto Nacional de Psiquiatría, se presentaban como los horizontes más favorables para desarrollarse. Si en una etapa anterior de formación el INP fue un espacio de experimentación, en una trayectoria en vía de consolidación constituía, en cambio, un techo: "Los institutos de salud tienen el problema de que son institutos asistenciales". A la falta de prioridad en la investigación, el entrevistado identificaba también un relativo aislamiento: "no tenía interlocutores, o sea, los científicos que había ahí o los otros de neurociencias pues era, estaban en otro nivel, o sea, simplemente tenía que salirme de ahí". En los dos años de permanencia en el IPN, entre 1996 y 1998, publicó sólo un trabajo, de autoría individual, relacionada con el hallazgo en Alemania.

Como fue mencionado en la introducción de este artículo, el Departamento de Farmacobiología es una escisión del Departamento de Farmacología y Toxicología creado en 1971. Fue bajo la dirección del Dr. Enrique Hong (1990-1998) que éste fue dividido entres secciones (Toxicología, Farmacología y Terapéutica Experimental); posteriormente, los investigadores integrantes de la Sección de Terapéutica Experimental fundaron en el año 2000 el Departamento de Farmacobiología, hoy emplazado en la sede sur del Cinvestav (Hong, 2002). La llegada de los tres entrevistados al Cinvestav se produjo por una articulación entre la política institucional de crecimiento del Departamento —como en el caso del primer entrevistado, visitado por Hong en Suecia— y un conjunto de mecanismos informales, ligados a los vínculos interpersonales, que posibilitaron su llegada a la institución. En otras palabras, como institución en conformación, presentaba "bordes flojamente articulados" que permitían su acceso por diversas vías.

El primer entrevistado fue el primero en ingresar (a su vuelta de Suecia) como investigador al Cinvestav, institución en la que ya se había desempeñado al finalizar la maestría en el centro de Tlaxcala. Ingresó en 1986 como Investigador Adjunto, y para 1989 ya se desempeñaba como Profesor Titular "A", en una carrera ascendente en el que ocuparía también los cargos de Coordinador Académico del Departamento (1993-1997) y finalmente de jefe, primero del Departamento de Farmacología y Toxicología (1998-2000) y finalmente de Farmacobiología (desde su fundación hasta 2004). La segunda entrevistada ingresó en 1997. Al cumplirse 35 años del Cinvestav fue invitada, en calidad de ex doctoranda de la institución, a dictar una conferencia. "Platico con un profesor de Farmacología, el doctor Posadas. Y me dice: '¿Por qué no te vas a Cinvestav? Tienes muchas posibilidades, eres ex alumna'".

Una semana más tarde, la entrevistada pidió entrevistarse con Hong, entonces Jefe de Departamento, y comenzó un proceso de búsqueda de una plaza que tardó año y medio. Ese año también ingresó el tercer entrevistado; los vínculos que había estrechado con investigadores del Cinvestav durante su formación doctoral, especialmente a partir de Pablo Rudomín, le permitieron acceder a un contrato como investigador en 1997.

Esta institucionalidad flojamente articulada que vuelve "poroso" el ingreso se materializa también en las condiciones de trabajo: en los tres casos analizados la falta de espacio físico en el Cinvestav requiere una "doble pertenencia" transitoria: si bien son investigadores de la institución, la sede de trabajo será durante años, nuevamente, el Instituto Nacional de Psiquiatría, allí se desempeñarán los tres investigadores desde su ingreso hasta la construcción del edificio definitivo del departamento, en la Sede Sur del Cinvestav, en el año 2000. Desde entonces, la consolidación de cada uno de ellos en este Departamento, con sus respectivas líneas de trabajo, ha sido progresiva. En la actualidad se desempeñan como Profesores Titulares en las categorías más altas y han acrecentado su volumen de producción total: el primer entrevistado consigna 48 publicaciones como primer o único autor y 78 colaboraciones; la segunda entrevistada, 25 y 28 respectivamente; en el último caso, 21 y 48 producciones.

Palabras finales

Si limitarse a una mirada de los "puntos de llegada", como señala García Salord en su análisis del *curriculum vitae* como modelo público de presentación del científico, deja "poco o ningún lugar a los recorridos" e invisibiliza "el proceso en el que un individuo se 'va haciendo' académico" (García salord, 2010, p. 4), es posible a partir de este trabajo de carácter exploratorio, señalar algunos de los procesos que permiten el desarrollo de un oficio de científico desde puntos de partida diferentes. Interesa especialmente focalizar qué es lo que permite que agentes con capitales culturales desiguales ocupen, posteriormente, posiciones equivalentes.

En este sentido podemos señalar en primer lugar que en la infancia existe un repertorio de habilidades que operan en la configuración de una trayectoria científica exitosa (como la constancia, la disciplina, la motricidad fina, el trabajo solitario y la espera). Estas constituyen no habilidades cognitivas sino disposiciones incorporadas, duraderas, que luego son constitutivas de la práctica científica. Provienen de un abanico heterogéneo de actividades (como el estudio de idioma, la práctica de la costura, el aprendizaje de un instrumento musical) previas a la formación disciplinar y las hemos caracterizado aquí como prácticas sin orientación científica pero que devienen constitutivas para esta tarea.

En segundo lugar, destacamos la existencia de figuras que ejercen un fuerte peso en la orientación de las trayectorias ya que movilizan procesos de identificación con el oficio de investigador y el laboratorio, que denominamos "terceras figuras". Éstas tienen por función introducir nuevos repertorios culturales en el universo próximo: operan como referentes, como lugares de identificación que permiten a los entrevistados proyectarse, imaginarse, como científicos; en otras palabras, si el mandato familiar orienta de un modo general la elección de la formación universitaria, estas figuras direccionan la formación académica hacia la especificidad del trabajo científico.

En tercer lugar, interesa destacar el lugar de las distintas instituciones en el devenir científico de los entrevistados. Si bien el Departamento de Farmacobiología del Cinvestav es la institución que opera como lugar de consagración de sus trayectorias, ninguno de los tres entrevistados ha forjado su formación allí, sino que esta ha tenido lugar en el marco de instituciones de menor prestigio en la tarea de investigación pero han sido formadoras del *habitus* científico. Es el paso por estas instituciones, que

llamamos "transicionales", y posteriormente con las estancias en el exterior, que los entrevistados van adquiriendo dos habilidades centrales del oficio de científico: a diseñar y realizar experimentos, condición que les permitirá la *expertise* en la tarea, y a escribir y "ser creativos", lo que posibilitará la progresiva autonomía, procesos previos a la consolidación en el Cinvestav. Esto implica atender al carácter *contextual* del proceso que lleva a las trayectorias exitosas. Que la tarea desarrollada sea, como plantea Knorr Cetina (2005) *contextualmente contingente* implica que se encuentra mediada por posibilidades materiales y vínculos (con directores, pares, locales y del exterior) que cada institución habilita. Por ello si, como sostiene la autora, "los propios científicos descontextualizan los productos de su trabajo cuando los convierten en 'hallazgos informados' en el artículo científico" (Knorr-Cetina, 2005, p. 139), reconstruir sus trayectorias permite advertir que la construcción del "éxito científico" constituye un proceso en el que intervienen distintas dimensiones (estructurales, contingentes y situacionales) y que los agentes poseen "márgenes de maniobra", posibilidad de movimientos tácticos en la orientación de sus trayectorias.

Referencias bibliográficas

Bertaux, D. (2005) *Los relatos de vida: perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Bourdieu, P. (1987) "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, 5, México: UAM-Azcapotzalco.

Bourdieu, P. (2000) *La dominaciónmasculina*. Buenos Aires: Manantial.

Bourdieu, P. (2004) *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura.* Buenos Aires: Siglo XXI.

De Certeau, M. (1996) *La invención de lo cotidiano I: artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

García Salord, S. (2010) "El currículum vitae: entre perfiles deseados y trayectorias negadas". *Contornos*, (1)1.

Hong, E. (2002) "El departamento de Farmacología y Toxicología", en *El Cinvestav. Trayectoria de sus departamentos, secciones y unidades, 1961-2001*. México: Cinvestav.

Knorr Cetina, K. (2005) *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia*. Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes.

Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.

Sobre los autores

***Eduardo Remedi (1949-2016)**. Profesor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Obtuvo su grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas en México. Fue miembro del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-Cinvestav). Su producción de textos originales individuales, en coautoría y como coordinador de volúmenes, sus aportes como conferencista en múltiples reuniones académicas del mundo y la gran cantidad (43) de tesis de posgrado dirigdas lo colocan en un lugar muy destacado en el campo de las Ciencias Sociales actuales. Con este Número de EFI homenajeamos su labor. Participó como miembro del Comité Académico de esta revista y hoy es parte de su Comité Histórico.

****Rafael Blanco Rafael Blanco** Es Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Buenos Aires, obtuvo el grado de Doctor en Ciencias Sociales en la misma institución. Actualmente se desempeña como Investigador Asistente en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina). Su investigación articula la Sociología, la Semiología y Estudios Culturales. Específicamente, indaga las tensiones público/privado/íntimo en relación con la vida universitaria. En esta línea aborda las regulaciones sexo genéricas en conexión con biografías, activismo y profesionalización académica.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

ALGUNAS DIMENSIONES DE LA INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL EN EL NIVEL DE FORMACIÓN SUPERIOR

Santiago Lucero*

Recibido: 07/04/17
Aceptado: 30/08/17

Resumen

El presente artículo tiene como finalidad mostrar algunas dimensiones que se tuvieron en cuenta a partir de una intervención institucional en el nivel Superior. En todo proceso de cambio o de transformación institucional, incluyendo aquellos que se relacionan con lo curricular y con las prácticas áulicas, las dimensiones que se despliegan se vinculan también con los núcleos "profundos" de una institución, como por ejemplo el aula. Se puede sostener que las dificultades que se observan, cuando se pretende transformar las prácticas, requieren, en algún momento, "salir" del aula y ampliar el foco a otras dimensiones, por ejemplo, la trayectoria de la institución, los modos cómo ésta abordó los cambios anteriores, cómo resolvió sus conflictos, los posicionamientos de los sujetos, sus biografías académicas, las luchas de poder, la imagen institucional en su contexto, los modos de ingreso de sus docentes y de sus estudiantes, etc. En este sentido, planteamos que los proyectos negados o inconclusos se "reactivan" en los momentos de cambios o transformaciones institucionales[1]. La exposición del presente artículo abarca, desde la demanda de la institución hasta la finalización de la primera etapa de la intervención, la cual se compone de cuatro fases. **Primera fase:** Conformación del equipo y encuadre de la demanda; Críticas al Instrumento: "Descripción y valoración de puestos por Unidad Académica". **Segunda fase:** Reelaboración del proyecto; El dispositivo propuesto; **Tercera fase:** Definición de funciones básicas de las coordinaciones; **Cuarta fase:** Elaboración y presentación del

[1] Afirmación que dialoga con mi trabajo (Lucero González, 2002) *Más Allá del Espejo de Memoria. Los estudiantes universitarios de Durango: Trayectorias institucionales y manifestaciones en la vida política y social, 1950-1966*, allí señalé: "Los proyectos negados o inconclusos reaparecen en momentos clave de la institución, particularmente en aquellos signados por crisis o de refundación institucional. [...] El pasado es presentificado por los sujetos, lo cual permite explicar y comprender las diferentes posiciones jugadas por aquellos en determinados momentos históricos de la vida institucional".

documento “Funciones académicas y administrativas básicas de las coordinaciones en las Unidades Académicas de Docencia de la Universidad” y Conclusión.

Palabras clave: Dimensiones de Intervención, Trayectoria institucional, Sujetos, Institución y Grupos.

SOME DIMENSIONS OF INSTITUTIONAL INTERVENTION AT THE LEVEL OF HIGHER EDUCATION

Abstract

The present article aims to show some dimensions that were taken into account from an institutional intervention in the “Higher Education” in Mexico. In all change processes or institutional transformation, including those related to curricular practices, the dimensions that unfold are also linked to the "deep" institution core, such as the classroom. It can be argued that the difficulties encountered when trying to transform practices require, at some point, to “leave” the classroom and expand the focus to other dimensions, for example, the institution trajectory, the ways in which it addressed the previous changes, how they resolved their conflicts, the subjects positions, their academic biographies, power struggles, the institutional image in its context, the ways of income of its teachers and students, and so on. In this sense, we argue that denied or unfinished projects are "reactivated" in times of institutional changes or transformations. The presentation of this article covers, from the demand of the institution until the end of the first stage of the intervention, which is composed of four phases. First phase: Conformation of the equipment and framing of the demand; Criticism of the Instrument: “Description and valuation of posts by Academic Unit”. Second phase: Re-elaboration of the project; The proposed device; Third phase: Definition of basic coordination functions; Fourth phase: Elaboration and presentation of the document “Basic academic and administrative functions of the coordination in the Academic Units of Teaching of the University” and Conclusion.

Key words: Dimensions of Intervention, Institutional trajectory, Subjects, Institution and Groups.

Introducción

El proyecto se denominó "Descripción y análisis de los sujetos y grupos en las unidades académicas de docencia y su relación institucional". Se llevó a cabo en una Universidad privada que fundó una congregación religiosa pero que no tiene carácter confesional. Esta Universidad consta de quince Escuelas y Facultades, que se designan con el nombre de Unidades Académicas de Docencia (UAD). Cada UAD tiene en el equipo de gestión, entre otros, coordinadores académicos y administrativos,[2] aunque en algunos casos con denominaciones diferentes y a veces con funciones también distintas. La Dirección General Académica de la Universidad en la cual se originó la demanda, se planteaba distintos desafíos, entre los que se pueden destacar: 1) Desarrollar programas y proyectos que fortalezcan la misión académica y universitaria (Dirección General Académica, 2001, p.13).[3] 2) Mejorar las funciones académicas y entender a éstas no de forma aislada, sino en coordinación con otras instancias organizativas particularmente con el área administrativa. (DGA, 2001, p.31). 3) Revisar los distintos puestos de las Unidades Académicas de Docencia, sus funciones y roles para "cumplir adecuadamente con el proyecto curricular y [...] contrastar la estructura organizacional actual con las demandas de actualización y búsqueda de nuevos espacios de oportunidad". (DGA, 2001, p.1) 4) Propiciar la "unidad institucional en la diversidad de proyectos y trayectoria de cada uno de los espacios académicos [...]". (DGA, 2001, p.13). 5) Vincular el proyecto curricular con la estructura organizacional (DGA, 2001). Básicamente, el proyecto se abocaría a los puntos dos y tres.

Antes de pasar a la descripción de las fases del proyecto se expondrán brevemente algunas consideraciones respecto a la posición del equipo responsable del proyecto, la demanda y el proceso de intervención institucional.

La demanda y el lugar del equipo de intervención

[2] El puesto de coordinador administrativo es ocupado por académicos y no por personas con carrera administrativa dentro de la Universidad.
[3] Informe de actividades de la Dirección General Académica 2000-2001. A continuación citaremos con las siglas DGA, para aludir a dicha autoría.

El analista deberá reconocer el lugar principal de esta interposición[4]
en que se coloca y es colocado,
y deberá estar fundamentalmente atento
a los casos en que sea colocado
donde no pretende interponerse (Ardoino, 1987, p. 14)

En todo proceso de intervención es necesario analizar el lugar, la función y la posición que ocupa el equipo dentro del espacio institucional; para ello es importante reflexionar acerca de la implicación; ésta adquiere un "lugar central al convertirse ella misma en objeto de estudio, siendo a su vez sesgo y factor relativizado" (Ardoino, 1987, p. 14). Es necesario analizar la posición institucional que ocupa cualquier equipo que lleve adelante procesos de cambio, lo que nos permitirá advertir a tiempo los escenarios por-venir y los distintos reacomodamientos de los demás grupos institucionales con el equipo, a medida que se despliegan las acciones del proyecto. Por ello, se nos presenta el interrogante: ¿Qué significa intervenir?

Jacques Ardoino (1987) señala la multiplicidad de sentidos que se le puede dar al término intervención y expresa:

> Intervenir (del latín *interventio* es "venir entre", "interponerse"). Por esta razón, en el lenguaje corriente, esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de apoyo, de cooperación; pero al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intromisión, de injerencia, de intrusión en las que la intención violenta, o cuando menos correctiva, se puede convertir en mecanismo regulador, puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido (p. 14).

Por lo expresado en la cita anterior cabe preguntarse: ¿Cuándo la intervención adquiere un sentido de mediación, de ayuda o de injerencia, coerción de represión o de todas a la vez? Y, desde la demanda de la institución al equipo, se puede preguntar ¿Quién es el que originó la demanda? ¿Qué lugar ocupa dentro de la institución? ¿Qué es lo que se demanda? ¿La demanda fue sugerida por el grupo interviniente? Es pertinente tener en cuenta la distinción, que señala Jacques Ardoino (1987), entre demanda y encargo; éste último adquiere un sentido más contractual, administrativo y jurídico, quien encarga es el que eventualmente paga, y aquí incluimos, también el pago simbólico.

Se entiende que toda demanda, al comienzo, es siempre ambigua y, por consiguiente, es ineludible en el curso de la intervención volver a ella. En esta

[4] Se refiere a "venir entre".

experiencia que se está relatando muchas veces se tuvo que volver a re-encuadrar la demanda. Pero quien demanda también ofrece (un espacio institucional, posibilidades de investigación, salarios etc.) y el que ofrece también demanda (¿qué se demanda de la Institución?). Quizá esto se presenta más tangible cuando los cambios que se quieren realizar atañen a la dimensión curricular: el que ofrece el cambio demanda a los demás modificaciones de paradigmas, que es lo que ofrece el equipo interviniente. Aquí conviene analizar el posicionamiento del equipo y el de sus integrantes.

El primer punto es que, a diferencia de intervenciones "clásicas",[5] en este proyecto el equipo está *dentro* de la institución con lo cual posee un grado de implicación que, poniéndolo en análisis, puede ayudar a prever situaciones y controlar ansiedades. En este caso, al tratarse de una "intervención interna" habría que preguntarse ¿Qué lugar se ocupa dentro de la institución? ¿Cómo es visto este lugar por los demás? Contestar estos interrogantes -y otros-, ayudará a anticipar los posibles escenarios del campo a intervenir, ya sea que las acciones se vean como ayuda, intermediación o intromisión o injerencia. Es posible que, en algunos espacios de la misma institución, pueda prevalecer una u otra visión, o ambas a la vez. Esta situación, en la que el equipo que lleva a cabo el proceso de cambio es parte de la institución, es muy común en las instituciones educativas: a veces el equipo se constituye con técnicos de las llamadas "áreas técnicas-pedagógicas".

Conforme a lo señalado anteriormente, en este proyecto se tuvo que trabajar explícitamente no solo con los grupos que se intervinieron, sino con la responsable de la Dirección de la que institucionalmente dependía el proyecto, en este caso la Dirección General Académica de la Universidad. Una y otra vez se volvió hacia las particularidades de la demanda, de la oferta y de los compromisos que el equipo asumía; en última instancia, era encuadrar la tarea.

El segundo punto es examinar el lugar que cada uno de los integrantes ocupa en el equipo y en la institución; para tal fin, hay que tomar en cuenta la historia previa de la conformación del equipo que, a la vez, configura la historización de la demanda. La estructuración del equipo, especialmente cuando se conforma dentro de la institución, adquiere relevancia porque permite observar las distintas vinculaciones que cada uno de los integrantes mantuvo en el tiempo con la institución, que también es necesario

[5] Con este término me refiero a que la institución contrata a un equipo de "consultores" externos.

considerar, pues intervienen como pre configuraciones que se pueden manifestar en el transcurso del proceso.

En este orden de ideas, conviene indagar la vinculación del proyecto que se va a implementar con otros que puedan tener acciones de intervención; en este caso la "Descripción y análisis de los sujetos y grupos en las unidades académicas de docencia y su relación institucional" se vinculaba directamente con otro proyecto que hacía eje en lo curricular (DGA, 2001, p.13).[6] Es importante tener en cuenta esta "red" de vínculos, porque muchas veces el escenario del conflicto no se da, o no se puede dar, en el espacio del proyecto que lo provoca y, por "desplazamiento", se intenta dirimir en otro ámbito que no brinda las condiciones básicas, ya que, por cuestiones de encuadre, es de imposible resolución.

Primera Fase

Conformación del equipo y encuadre de la demanda

Acercándonos a la historización del equipo, en este caso particular, se puede señalar que al principio del proyecto había una integrante (la llamaremos "T") que se vinculó por su función a la Dirección General Académica (fungía como asesora). La integrante "T" elabora junto con otros miembros de la Universidad un instrumento de recolección de información que se denominó "Descripción y valoración de puestos por unidad académica". Aquí comenzó una serie de negociaciones de la demanda que está en el "umbral formal de la intervención y que constituye, sin embargo, parte de ella" (Ardoino, 1987, p. 22), y que fue pertinente realizar un análisis de "apreciación y de estimación de la situación, de las fuerzas que la estructuran y las oportunidades de evolución" (p.22). Se puede afirmar que comienza el "encuadre" de lo demandado, es decir, qué tareas asumo y qué tareas no asumo, lo cual se "construye junto con el *cliente* y esto es lo que permite formularle una propuesta de trabajo para las etapas siguientes". (Schvarstein, 1997, p. 58).

El "cliente"[7] y los sujetos integrantes del campo le dan un sentido de intervención más que de investigación. En este caso se van configurando dos lógicas: la

[6] Esto se puede vincular conceptualmente con lo que afirma Jacques Ardoino (1987, p.15): "La intervención se encuentra asociada, igualmente en un sentido técnico pero más restringido a todas las prácticas de formación".
[7] Se usa este término para mantener el léxico técnico en que se utiliza en las intervenciones clásicas.

de la acción y la de la investigación, por lo tanto conviene preguntarse: ¿Es la lógica de la acción la que se impondrá a la lógica de la investigación?, o viceversa. Si bien el interrogante anterior, está formulado como dicotómico, quizá analizando la incorporación de los otros dos miembros del equipo se clarifica este punto. Cuando me incorporé al proyecto pensé o deseaba, por trayectoria profesional anterior, que era más de intervención que de investigación. También reflexioné sobre la implicación institucional (tuve experiencia de intervención externa en tiempos breves, esta duración acotada evitaba no ser "fagocitado" -Ardoino, 1987, p. 29- por la institución). En este caso, y en el momento de mi incorporación al equipo, la implicación con la institución podía ser "controlada" en la medida del corto tiempo que llevaba en ella, y que quizá el grado de menor implicación institucional debía ser mantenido y así poder conformar dentro del equipo distintos roles, es decir: ya existía un miembro más comprometido con la acción y las relaciones institucionales (integrante "T"), lo que permitiría dentro del equipo un "equilibrio" entre las dos lógicas, ya se trate de un *alejamiento* de la acción (prima la lógica de la investigación) como un *excesivo* involucramiento (prima la lógica de la acción). El otro integrante (le llamaremos "G") estaba en una posición *intermedia* respecto al involucramiento en la institución y a las dos lógicas del proyecto. De todas maneras, si así se configuran algunos equipos en otras instituciones, siempre es conveniente mantener sesiones de supervisión externa. En nuestro caso no pudo ser posible y eso generó, en algunos momentos del desarrollo del proyecto, ansiedades e implicaciones no suficientemente analizadas en el momento.[8]

Como ya se expresó, la primera acción del proyecto fue la aplicación de un instrumento que se le llamó "Descripción y valoración de puestos por unidad académica". En esta etapa el integrante "G" y yo aún no nos habíamos incorporado. Cuando esto ocurrió, la integrante "T" nos encargó la realización de una crítica metodológica y de contenido al instrumento, ya que había generado tensiones en los sujetos a los que se les aplicó el mismo. Para el propósito de este artículo se expondrá sólo la crítica metodológica.

[8] Cabe aclarar que en la última parte de la segunda fase uno de los integrantes del equipo se retiró por cuestiones de estudios en el extranjero, se incorporó otro integrante que ocupaba la misma posición en cuanto a la relación con la Dirección General Académica, y yo pasé a ser responsable del proyecto. Aquí

Críticas al instrumento: "Descripción y valoración de puestos por Unidad Académica"

En un principio se sostuvo la hipótesis de que los efectos secundarios de la aplicación del instrumento podían ser más importantes (en términos de efectos de sentido) que los resultados informativos que brindaría. Hipótesis que luego fue corroborada por los sujetos a quienes se les aplicó el mencionado instrumento, por medio de entrevistas y encuentros que se realizaron con directores y coordinadores académicos y administrativos. Como crítica al instrumento, se sostuvo que el proyecto necesitaba de un abordaje más cualitativo para recoger la experiencia y las voces de los sujetos. En cambio, en su aplicación se produjo como efecto no deseado la "reificación de las palabras en datos de información" (Lévy,1987, p. 61), por lo cual se diseñó, en una segunda fase (que se explicará más adelante), un nivel más cualitativo y de consulta, ya que otra de las críticas que se realizó al instrumento es que pautaba lo que es "decible" y limitaba, o no permitía, "lo no decible"; se imponía más la forma que el contenido. También se sostuvo que, del análisis de las condiciones de producción del instrumento, se perfilaban las condiciones de recepción, cuestión que fue corroborada en el nivel cualitativo; esto es que las personas que tenían que completar los datos se hubieran sentido preocupadas y controladas por desconocer el fin concreto del mismo. Así, se entendió que fue "llenado" para cumplir con un requisito formal y no reflejaba el escenario de las prácticas. Estas críticas en cuanto a las condiciones de producción y recepción, se tuvieron en cuenta en la cuarta fase del proyecto, cuando se aplicó otro instrumento diseñado con la participación de todos los coordinadores administrativos y académicos, sobre la base de las funciones básicas de las coordinaciones por ellos elaborada. Este instrumento también se consensuó con todos los miembros que conformaban el grupo de gestión de las Unidades Académicas, incluidos los directores.

El instrumento con el cual se daba inicio al proyecto, que en un primer momento se conoció como "Estructura Organizacional", fue resultado de una serie de complejas negociaciones entre distintas instancias organizativas de la Universidad. A modo de hipótesis, se sostuvo que fue así por diversas razones, entre las que se pueden mencionar: 1) La amplitud del proyecto: supone en sus inicios vincular la acción académica con la administrativa y coordinar con la acción desplegada por el proyecto

solamente se relata la primera parte de lo acontecido en el equipo. El proyecto también contó con un

curricular y el de evaluación docente. 2) La ambigüedad del proyecto: quizá se apresuró en los tiempos de formalización institucional, lo que *desató* la puja de posiciones sin que el mismo proyecto, en sus enunciados, no pudiera sostener su posición. 3) Conformarse como fractura[9]: esto se veía como riesgoso si no había un corrimiento de lugar en que se ha -y lo han- colocado, y no "pretende interponerse" (Lévy, 1997, p. 41). Las tres hipótesis se transformaron en hipótesis de trabajo, lo que permitió precisar el encuadre y volver a trabajar la Demanda. Todo este proceso constituyó la primera fase.

Segunda Fase

Reelaboración del proyecto

Como resultado de este nuevo encuadre se reelaboró el proyecto en su contenido y metodología, en el cual se sostuvo que las transformaciones y cambios que la institución se planteaba deberían surgir de los sentidos y significaciones que los sujetos otorgaban a sus prácticas, teniendo en cuenta sus trayectorias académicas y las particularidades de cada una de las Unidades Académicas, logrando consensos desde la heterogeneidad. Además, se debía ampliar la mirada hacia la institución para contextualizar las prácticas, por lo que se hacía inevitable describir y analizar la cultura y estilo institucional a partir de los grupos y sujetos que conforman las distintas Unidades Académicas y su vinculación con los propósitos académicos generales y también con la dimensión organizacional. Por otra parte, los cambios que se podían operar debían tener en cuenta la trayectoria institucional construida a lo largo de sus años de vida; esta trayectoria marca un estilo y cultura institucional que se debía observar y tener en cuenta. Partíamos del enunciado de que lo instituido y lo instituyente son dos polos de una misma dimensión; el instituyente debe portar algo de lo instituido para que los cambios propuestos tengan anclaje social en el espacio institucional.

Uno de los rasgos distintivos que hacían al estilo y la cultura institucional, por lo menos desde el accionar de la Dirección General Académica, es que todo cambio

asesor externo solicitado por la conducción de la Universidad.

[9] El concepto de *fractura* alude a que hay un "juego de proyección y defensa en las fracturas en función de pantallas", por ese medio se proyectan disputas de poder que no pueden sostenerse "cara a cara". (Ulloa F., citado por Lidia Fernández, 1994).

propuesto debería tener en cuenta la participación activa de los sujetos hacia el cual va dirigido el mismo. Otro de los rasgos de esta institución lo constituye la tensión, percibida como positiva, entre la homogeneidad y la particularidad: "construir la unidad institucional desde la diversidad de proyectos y trayectoria de cada uno de los espacios académicos".[10]

La Universidad, a través de las distintas instancias de gobierno, aceptó convocar la participación de los sujetos que garantizarían la puesta en marcha de los cambios propuestos. Esta participación reduciría las resistencias potenciales, y por lo tanto, podría aminorar los riesgos de fracaso en su posterior implementación. En consecuencia, se puso en marcha un dispositivo metodológico[11] que asegurara los propósitos planteados. La propuesta metodológica fue asumida por las distintas instancias en las que se agrupaban los sujetos promotores del cambio, en diferentes grados, que iban desde la incertidumbre y la resistencia, hasta la confianza,[12] conforme el proyecto se fue desarrollando.

Una característica de cualquier proyecto es el grado de incertidumbre que genera en sus comienzos, "cuanto más complejo éste se hace y cuanto más lejano resulte su horizonte de realización, más aumenta la incertidumbre" (Schlemenson, 1998, p. 80). Por consiguiente, era necesario ajustar las lógicas del proyecto y las lógicas institucionales a los tiempos de asimilación y acomodación de los sujetos y los grupos. La incertidumbre en la trayectoria hacia la meta generaba una ansiedad que debía ser contenida con mensajes claros desde la conducción de la institución y los responsables del proyecto, sin apartarse de los propósitos iniciales. "Cuando el monto de ansiedad es muy grande o la capacidad de contención es insuficiente, el resultado en la elaboración y ejecución del proyecto se resiente al verse afectadas la coherencia, la perseverancia y la firmeza en la prosecución de la meta" (Schlemenson, 1998, p.80). El proyecto pasó por estos momentos de incertidumbre, de ansiedad y de negociación entre los distintos grupos que intervenían.

[10] "Informe de actividades 2000-2001". Dirección General Académica. P. 13.
[11] Ver dispositivo en DGA, p. 9 y 10.
[12] En general, en todo proyecto de cambio o transformación estas "etapas", en mayor o menor medida, están presentes.

El dispositivo propuesto[13]

Consecuentemente con lo expresado en el punto anterior, se puso a disposición de la comunidad académica una serie de instrumentos e instancias de participación que favorecieran la reflexión sobre la estructura organizacional que cada una de las Unidades Académicas de Docencia poseía para cumplir adecuadamente con su proyecto curricular, así como las características y funciones de cada uno de los puestos que conformaban dicha estructura.

Como parte del análisis de la primera fase, se adoptó un dispositivo de intervención con los distintos grupos de directores y coordinadores, a quienes se les denominó *Colectivos institucionales*.[14] Básicamente, este dispositivo tiene como objetivo que los sujetos intervinientes construyan una visión global del acto de trabajo, es decir, un poder sobre el acto de trabajo que se está realizando y un poder sobre los efectos del acto en su doble dimensión: individual y colectiva. Los colectivos que se conformaron en ese momento del proyecto, fueron tres: directores, coordinadores administrativos (éstos también son académicos) y coordinadores académicos. La dinámica tenía dos momentos: 1) momento de discusión intraindividual e intracolectivo, y 2) momento de diálogo intercolectivo a través de producciones escritas.

Para una mayor comprensión del dispositivo se incluyen dos diagramas; en el primero se muestra la dinámica entre y en los colectivos, y en el segundo se ilustra el espacio de intervención y los posibles planos de articulación con otros niveles, colectivos y proyectos.

[13] Con algunos cambios, este dispositivo, en sus aspectos conceptuales, es el propuesto por Gérard Mendel (1993).
[14] Los colectivos son homogéneos porque están compuestos por individuos de una misma jerarquía y función y no pueden participar miembros que pertenezcan a otro nivel jerárquico o función.

Figura 1: La dinámica

Figura 2: Espacio de intervención

Fundamento teórico-metodológico del dispositivo

La dimensión que se privilegió es el contenido del trabajo, dejando en suspenso el orden jerárquico.[15] Lo que se pretende con esto es una apropiación de los sujetos sobre el proceso de trabajo, lo que implica dos condiciones:

1- Formación, información y responsabilidad.

2- Participación en el conjunto de la actividad colectiva a través de mediaciones adecuadas (comunicaciones escritas entre los colectivos).

[15] En general, en las instituciones educativas, cuando se discuten cuestiones metodológicas, curriculares, etc., es necesario dejar "en suspenso" el orden jerárquico para permitir la mayor libertad posible en la circulación de la palabra de los sujetos y grupos.

Estas condiciones se relacionan con dos componentes que Gérard Mendel denomina movimiento de apropiación del acto: un poder sobre el acto que se está realizando y otro sobre sus efectos, lo que implica un doble dominio (individual y colectivo) del proceso de trabajo. Esta apreciación es importante porque en muchas instituciones, cuando se proponen cambios, los "sentidos" de los mismos no son percibidos por los sujetos, ya que el sentido se observa en el acto total de trabajo y, por consiguiente, los cambios son resistidos.

Criterios para el trabajo de y entre los colectivos

La comunicación entre los colectivos se hace por medio de informes escritos. No tiene carácter de minuta (esto se acordó explícitamente, por una forma de trabajo instaurada en esa institución) y se comunica aquello que se decide por consenso.

La comunicación entre colectivos se debe referir a los aspectos técnicos, por escrito, para no correr el riesgo de darle un matiz personal, evitando de esta manera las referencias individuales.

Lo que se discute en el nivel intraindividual e intracolectivo es patrimonio de ese nivel. Sólo se comunica lo que es aceptado por el grupo y por escrito, lo cual permite que quede una huella material que puede ser consultada, y tiene posibilidades de recibir una respuesta similar más allá de las interpretaciones personales.

El espacio de intervención

El espacio de intervención pertenece al plano de la acción; es aquí donde el proyecto ha tomado forma a partir de la integración de los sujetos o grupos de gestión que participan en él. Este plano es determinado por los propios sujetos porque son ellos los que van reflexionando y construyendo sus funciones, los espacios y los factores que intervienen para su realización. Así podemos ver materializado el sentido de apropiación del acto, al ver cómo cada uno de los colectivos define su ritmo de trabajo, su dinámica y la lógica e importancia de los temas a discutir.

Es importante resaltar que, con base en estas intervenciones en las que los integrantes del proyecto llevan a cabo un papel de intermediación, se van definiendo nuevos retos y alcances para el rediseño del mismo proyecto, a fin de que se corresponda con la demanda institucional y organizativa. Lo anterior se puede

ejemplificar en la siguiente descripción de los espacios de intervención con los distintos colectivos.

Se ha intervenido en tres colectivos:[16]

a) Directores de las Unidades Académicas de Docencia.

b) Coordinadores Administrativos o personas que desempeñan funciones administrativas.

c) Coordinadores Académicos o personas que desempeñan funciones académicas.

Los ejes de discusión han sido determinados por cada colectivo, de acuerdo a la presentación del proyecto y la metodología planteada.

Cada uno de los colectivos, al hacer suyo el espacio de intervención, ha manifestado distintos planos para dialogar, de acuerdo con su nivel de responsabilidad y el lugar que ocupa en la institución.

El proyecto generó expectativas en los distintos colectivos, que llevó a un replanteamiento constante en la función del equipo; por ejemplo, se pasó de ser facilitadores a ocupar planos de intermediación entre los colectivos. En este mismo replanteamiento, el trabajo se centró en la reflexión y definición de funciones y roles más que en los puestos, lo cual ha provocado que se piense más en la configuración de posibles escenarios de transformación que en manuales operativos.

Esta participación en el plano de la acción ha generado que los colectivos se coloquen como los propios agentes del cambio institucional, provocando un compromiso, no solo de éstos, sino de aquellos que tomarán las decisiones en lo institucional y organizacional. También se visualizó como tensión positiva entre la homogeneidad y la particularidad aspectos que se perfilaron como identitarios de la dinámica institucional.

Se concluyó la segunda fase del proyecto con el proceso de comunicación intra e intercolectivo, y de esta manera se inició la tercera fase. El diálogo intercolectivo se dio en forma fluida entre los colectivos de académicos y administrativos, pero con el colectivo de los directores se presentaron, en un primer momento, diferencias en cuanto a los ejes de discusión, los que fueron expuestos en la evaluación del dispositivo por parte de los primeros dos colectivos. Se evaluó que cada colectivo necesitaba de

tiempos diferentes en la asimilación y acomodación de la dinámica propuesta y, como se expresó en párrafos anteriores, fue necesario ajustar las lógicas del proyecto y las lógicas institucionales a los tiempos de asimilación y acomodación de los sujetos y grupos involucrados.

A modo de hipótesis explicativa se sostuvo lo siguiente: a) Que con el colectivo de directores, los responsables del proyecto no fueron explícitos en cuanto a los fundamentos del dispositivo; b) Que existía una resistencia por parte del grupo de directores a dejar en suspenso la jerarquía, condición indispensable para el diálogo intercolectivo; c) Que los colectivos de académicos, particularmente, y los de administrativos, necesitaban exponer las condiciones de cómo habían desarrollado sus tareas, y que el espacio del dispositivo se lo brindaba; d) Que el dispositivo tuvo un momento "catártico" que se debió sostener para enfrentar el nuevo desafío, aunque fuera interpretado desde el colectivo de directores como que "se alejaban" de la tarea para la cual habían sido convocados, y e) Posteriormente hubo una negociación implícita de respetar los ritmos y lógicas de cada colectivo. Por consiguiente, en la tercera fase, cada colectivo se dedicó al debate y discusión de los ejes propuestos desde el proyecto: el colectivo de académicos y administrativos se centró en definir sus funciones básicas, y el de directores, en discutir y reflexionar sobre distintos modelos de organización, más un "menú" de puestos básicos vinculados a las funciones definidas por los colectivos de académicos y administrativos (Tercera y Cuarta fase del proyecto).

La evaluación realizada por los colectivos de académicos y administrativos sobre la dinámica y el dispositivo en que se basó el proyecto fue positiva, al proponer que este espacio de trabajo se institucionalice, cuestión que fue atendida por la Dirección General Académica, la que estableció que cada segundo martes de mes se reunieran los representantes de cada Unidad Académica. Podríamos sostener que esta fase se caracterizó por el momento de ansiedad y ruptura, y el inicio del de seguridad.

[16] En este relato no se incluye la segunda etapa del proyecto, la cual está en la vinculación con otros colectivos y proyectos.

Tercera Fase

Definición de funciones básicas de las coordinaciones

El eje central de esta fase fue la definición de funciones básicas de las coordinaciones. Se caracterizó por un trabajo intenso desde los colectivos de académicos y de administrativos para definir esas funciones.

Se realizaron tres sesiones con el colectivo de coordinadores académicos y tres con el de coordinadores administrativos. En la primera sesión se rescataron, del instrumento aplicado al inicio del proyecto, las funciones que cada UAD había definido como propias.

En las dos subsecuentes reuniones se trabajó por equipo para definir las funciones básicas y generales de estas coordinaciones. Dicho trabajo se logró en el marco de una dinámica de apertura frente a los argumentos de los demás, lo que permitió definir las funciones por consenso. Estas sesiones fueron de trabajo intercolectivo (académico-administrativo), con el propósito de delimitar las funciones y las actividades de las coordinaciones e identificar aquellas funciones compatibles entre ellas.

Esta tercera fase concluyó con un documento que se presentó ante el grupo de gestión de cada UAD para su conocimiento y posterior análisis.

En los colectivos académicos y administrativos se puso de relieve el esfuerzo realizado para no conceptualizar en términos de puestos o personas, sino de funciones generales; se partió desde las particularidades de cada Unidad Académica para poder configurar funciones más inclusivas, que pudieran reflejar el trabajo de cualquier grupo de gestión académico. Esto último también forma parte de los objetivos que se pretendían con esta intervención: poder definir funciones básicas generales para todas la Unidades Académicas. Esta fase se puede caracterizar como momento de seguridad. A partir de aquí se inicia la cuarta fase del proyecto.

Cuarta Fase

Elaboración y presentación del documento "Funciones académicas y administrativas básicas de las coordinaciones en las Unidades Académicas de Docencia de la Universidad"

El documento elaborado por el colectivo de académicos y administrativos, denominado "Funciones académicas y administrativas básicas de las coordinaciones en las Unidades Académicas de Docencia de la Universidad", se presentó a los directores y a los grupos de gestión de cada Unidad Académica para su análisis, enriquecimiento y apropiación. Se recibieron alrededor de sesenta comentarios y sugerencias para modificarlo, con la firma de la totalidad de los directores (quince en total) y de aproximadamente setenta y tres coordinadores de las distintas Unidades Académicas de la Universidad. En los encuentros realizados con cada Unidad Académica también se presentó un análisis de la estructura de organización básica de cada unidad, más una recuperación de la información que se brindó en años anteriores a través del instrumento "Descripción y valoración de puestos por Unidad Académica".

Fue en esta fase que, con el objetivo de valorar lo hasta aquí realizado en el marco del proyecto, se llevó a cabo una evaluación de la dinámica de trabajo por los integrantes que participaron en los colectivos de académicos y administrativos.

Las propuestas de las distintas Unidades Académicas se sometieron a la consideración del colectivo académico-administrativo, confeccionándose un documento donde se incluyeron las modificaciones que se acordaron. Con el documento definitivo se elaboró, con la participación de todos los coordinadores, una matriz de datos con el propósito de observar, entre otros aspectos, qué funciones y actividades prioriza cada Unidad. Con la matriz y el documento definitivo se tuvieron sesiones de trabajo con cada grupo de gestión de las Unidades Académicas. Asimismo, cada Unidad elaboró sus funciones académicas y administrativas particulares. Para tal fin se entregaron tres formatos.

Se puede sostener a manera de hipótesis, que hasta aquí, el proyecto, más allá de los logros tangibles (definición de funciones básicas), instauraba por medio de la apropiación de los sujetos intervinientes de la dinámica de trabajo, un estilo de gestión que la institución debe afianzar e irradiar a otros ámbitos de la misma. De lo contrario, puede quedar instalado como "fractura", pasando a la historia institucional como proyecto inconcluso, lo que aparecerá en momentos de crisis o refundación institucional.

En esta fase se dio inicio, con el colectivo de directores, a un proceso de reflexión denominado "Seminario Permanente de Directores", que se inauguró con un

encuentro académico llamado "Modelos de Organización Académica y su vinculación con la gestión institucional". Su propósito fue el de aportar elementos teóricos y metodológicos sobre modelos de gestión y organización de la educación superior; se contó con la presencia del Rector y de los Directores Generales de la Universidad.

El seminario permanente tuvo como objetivo aportar elementos teóricos para definir las funciones de los directores y proponer un menú de puestos básicos con sus respectivas funciones y actividades, teniendo en cuenta el documento de funciones básicas elaborado por los coordinadores académicos y administrativos. Para tal fin, se realizó un encuentro con los directores y los representantes de la Unidades Académicas, en el que se presentó un análisis de cada Unidad Académica de acuerdo con los datos arrojados por la matriz (este análisis lo realizó cada UAD). También se expuso un análisis general de la matriz de datos (realizado por el equipo responsable del proyecto); estos encuentros sirvieron para brindar mayores elementos al grupo de directores y determinar aquellos puestos básicos y sus funciones, los que se elevarán al área de Recursos Humanos para su consideración.

Esta cuarta fase marca la finalización de la primera etapa, y se entra a la segunda, que podemos caracterizar como el momento de transformación y consolidación.

Conclusión

La exposición breve del proyecto nos muestra distintos aspectos de la dinámica institucional que, en un análisis más profundo, podemos ver como construida sobre distintos textos que "posibilitan estudiarlos como lugares inestables de identificación que abren un abordaje de lo institucional sobre textos diferentes, intentando encontrar en su entrecruzamiento el lugar de lo institucional en su intertextualidad" (Remedi, 2004, p. 27), la cual nos permite ver la urdimbre compleja y contradictoria del cuerpo institucional.

Para llevar a cabo esta experiencia se tuvieron que observar elementos teóricos provenientes del análisis institucional y de las corrientes organizacionales, por consiguiente, el esfuerzo se centró en no ver a los sujetos sin la organización ni a ésta sin los sujetos. Por lo tanto, para describir y analizar la trama institucional se tomaron en cuenta, no solo las interacciones que los sujetos establecen entre sí y sus

vinculaciones, sino también a través del nivel organizacional, que es uno de los soportes por donde se establecen aquellos vínculos e interacciones. En esta intervención se tuvo una actitud deliberativa que

> …exige mayor escucha y mucho tiempo de presencia. Deliberativa en tanto gesto presente frente al quehacer y en el uso adjetivado de la palabra deliberación, que requiere para su declinación la disposición de observar y comprender diferentes puntos de vista, sopesar alternativas y establecer comunicación entre ellos (Remedi, 2004, p. 28).

Al generar procesos de cambio, se presentifican aquellos proyectos negados o inconclusos que han dejado huellas de frustración y desencanto. Estos se intensifican aún más si entre los grupos y sujetos que participan en un nuevo proyecto están presentes los actores anteriores, por lo tanto, los dispositivos de intervención que se emplean deben permitir trabajar esos elementos para que se pueda pensar en nuevos desafíos. Los procesos de cambio nunca parten de cero, sino que se inscriben en un escenario institucional "cargado" de significaciones

> …abrir el movimiento al recuerdo del pasado posibilita desentrañar las historias institucionales que se estructuran en el imaginario de los sujetos como prolongada decadencia, con la sensación concomitante de pensar en un futuro de cataclismo o estallamiento, o por el contrario, de procesos iluminados que superarían en un momento las contradicciones presentes" (Remedi, 2004, p.31).

Tener presente los sentidos y significaciones que los sujetos otorgaban a sus prácticas fue el desafío de esta experiencia, más allá de las funciones y los roles que, si bien actúan como ley organizadora

> [no se agotan allí los] lugares que los sujetos ocupan en la institución no se determinan ni legitiman, solamente a partir de las posiciones y roles prefigurados por un orden simbólico normatizado, sino por las tramas de vínculos que, a no dudarlo, pueden confirmar la legitimación funcional, deslegitimarla, negándola o haciéndola causa de conflictos (Garay L., 2000, p. 33).

El dispositivo propuesto, como se ha señalado, tenía como expresión manifiesta la apropiación del acto de trabajo: un poder sobre el acto que se está realizando y un poder sobre los efectos del acto. Es decir, un dominio individual y colectivo del proceso de trabajo, pero también llevaba un objetivo más profundo, que Gérard Mendel conceptualiza como la expresión de la psicosocialidad. En este sentido, el teórico

francés señala que la psicología social del sujeto no permite observar a la vez al sujeto singular y las relaciones sociales (colectivas) en las cuales estaría inmerso, al respecto manifiesta:

> …si la observación directa (y simultánea) de lo que podría denominarse los dos bordes de la falla epistemológica -el que se refiere al sujeto y el que tiene que ver con las relaciones sociales- resulta impracticable, en cambio, la observación simultánea pero indirecta de uno de los términos (el sujeto) y directa del otro (las relaciones sociales de trabajo) resulta totalmente viable (Mendel 1993, p. 53).

No se trata de una simple suma de "procesos individuales, sino de un proceso complejo de elaboración colectiva, de resonancias interindividuales e intracolectivo, de interacciones múltiples que desempeñan una función, cabría decir, multiplicadora del proceso individual. […] Es porque existe un colectivo, y porque ese colectivo es social, que el movimiento de apropiación del acto puede crecer y desarrollarse en el sujeto" (Mendel, 1993, p. 53).

Este dispositivo se configura dentro de la institución como un "tercer canal de comunicación", que "concierne exclusivamente al acto de trabajo y que se sitúa al lado de los otros dos canales ya existentes: el de la dirección jerárquica y el de las instancias representativas cuando éstas existan." (Mendel, 1993, p. 53). Hasta ahora pareciera que este dispositivo se configuró de esta manera en la institución; los coordinadores académicos y administrativos solicitaron que esta instancia se convierta en permanente. Mendel sostiene que las

> asambleas generales deshacen la organización del trabajo, al no permitir que los sujetos y los colectivos se enfrenten a ella. Disuelve simplemente el hecho organizacional y remite a cada individuo a sí mismo aisladamente, es decir, a su dimensión privada, psicofamiliar. Es dentro de un dispositivo que enmarca, de un modo formal y preciso, la comunicación y los intercambios" (Mendel, 1993, p. 53).

Quizá los directores, al manifestar que "se alejaban de la tarea", vieron el espacio de los colectivos como asambleas de peticiones y "grillas", y no lo pudieron ver, en un primer momento, como un colectivo social de trabajo.

Referencias bibliográficas

Ardoino, J. (1987) "La intervención: ¿Imaginario del cambio o cambio de lo imaginario?" En *La intervención institucional*. México: Plaza y Valdés.

Dirección General Académica (2001) *Informe de actividades 2000-2001*. Inéditas.

Dirección General Académica (2001) *Descripción y Valoración de puestos por Unidad Académica*. Inéditas.

Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.

Garay, L. (2000) *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba, Argentina: Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Lévy, A. (1987) "La intervención como proceso". En *La intervención institucional*. México: Plaza y Valdés.

Lucero González, S. (2002) *Más Allá del Espejo de Memoria. Los estudiantes universitarios de Durango: Trayectorias institucionales y manifestaciones en la vida política y social, 1950-1966*. México: Plaza y Valdés.

Mendel, G. (1993) *La sociedad no es una familia Del psicoanálisis al sociopsicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Remedi, E. (2004) "La institución: Un entrecruzamiento de textos". En *Instituciones educativas: Sujeto, identidad e historia.* Remedi, Eduardo (comp.). México: Plaza y Valdés.

Schlemenson, A. (1998) *Análisis organizacional y empresa unipersonal. Crisis y conflictos en contextos turbulentos*. Buenos Aires: Paidós.2ª reimpresión

Schvarstein, L. (1997) *Psicología Social de las Organizaciones. Nuevos aportes.* Buenos Aires: Paidós. 3ª reimpresión.

Información sobre el autor

*__Santiago Amadeo Lucero González__ es Magister en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas (México). Lic. y Prof. en Cs. de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Entre otras publicaciones participó como autor de "Trayectorias institucionales: gestos y estilos de

los estudiantes universitarios del estado de Durango" en *Insitituciones educativas, sujeto, historia e identidad* compilado por E. Remedi Allione. Ha sido miembro investigador del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba en el proyecto "Instituciones, sujetos y transformaciones sociales. Cruces críticos y procesos instituyentes en la escolarización de niños y jóvenes" (2008-2012).

Participó en un Estudio de carácter cualitativo en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales - Aragón de la UNAM (México), en el marco del proyecto de investigación en nueve planteles de la UNAM dirigido por el Dr. Eduardo Remedi Allione, a solicitud de la Coordinación de Asesores de la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de esa Univeridad. Fue Sub Director General de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (2008-2013, cargo obtenido por concurso público). Coordinador de Maestría en Educación: campo práctica educativa de la sede Tula del Estado de Hidalgo de la Universidad Pedagógica Nacional (2001-2005). Ha sido profesor en distintas Universidades del país y del extranjero. Actualmente es Director General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, Argentina.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

ESCUELAS, FAMILIAS Y CONTEXTOS. DIÁLOGO DE EXPERIENCIAS EN EL MARCO DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN

Olga Silvia Avila*

Recibido: 04/08/17
Aceptado: 13/10/17

Resumen

Este trabajo se inscribe en el Proyecto "Institucionalidades en construcción, sujetos y experiencias en contexto. Tensiones y aperturas en tiempos de demandas de igualdad"[1] y recoge reflexiones producidas en el seno del Curso "Escuelas, familias y contextos. Hacia la construcción de estrategias institucionales de trabajo en torno a una relación compleja", encarado a propuesta del Instituto de Investigación y Capacitación de la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba. Dicha propuesta buscó aportar herramientas teórico metodológicas para comprender la relación entre familias y escuelas en contextos sociales complejos, y promover una mirada institucional en el trabajo. En nuestra perspectiva, la elaboración de conocimientos y el diseño de estrategias de formación docente encuentra un espacio fértil en la interrogación compartida de las problemáticas y tensiones vividas en el cotidiano escolar, para poner en diálogo las experiencias, las novedades, y las invenciones gestadas en las escuelas con las producciones surgidas el ámbito de la investigación. Nos proponemos aquí recuperar algunos registros descriptivos, intercambios y reflexiones en torno a las familias, sus características, heterogeneidades y problemáticas actuales en la mirada de los docentes y dar cuenta de las lecturas surgidas en el proceso formativo respecto esa relación atravesada por múltiples transformaciones.

Palabras claves: familias, escuelas, contextos, docentes, transformaciones

SCHOOLS, FAMILIES AND CONTEXTS. DIALOGUE OF EXPERIENCES IN THE FRAMEWORK OF A TRAINING PROPOSAL

[1] Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichón", Facultad de Filosofía y Humanidades, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Nacional de Córdoba.

Abstract

This work is part of the Project "Institutions under construction, subjects and experiences in context. Tensions and openings in times of demands for equality" (Research Center "María Saleme de Burnichón", FFyH-SeCyt-UNC), and collects reflections produced in the course "Schools, families and contexts. Towards the construction of institutional strategies of work around a complex relation", faced on proposal of the Research and Training Institute of the Union of Educators of the Province of Cordoba. This proposal sought to provide theoretical and methodological tools to understand the relationship between families and schools in complex social contexts, and to promote an institutional view of work. From our perspective, the elaboration of knowledge and the design of teacher training strategies find a fertile space in the shared interrogation of the problems and tensions lived in the school daily to put in dialogue the experiences, the innovations and the inventions gestated in the schools with the productions arisen from the scope of the investigation. We propose here to recover some descriptive records, exchanges and reflections about the families, their characteristics, heterogeneities and current problems in the teachers' perspective and to give an account of the readings that have came up in the formative process in relation to this relationship, which is crossed by multiple transformations.

Keywords: families, schools, contexts, teachers, transformations

Preocupaciones compartidas[2]

Tanto en los ámbitos de formación y encuentro de docentes, como en los recorridos realizados en la investigación educativa, la complejidad de la relación entre familias y escuelas surge como una preocupación permanente. La misma adquiere matices según el contexto social en el que está ubicado el establecimiento y la población que recibe, como así también según las trayectorias y situaciones institucionales. Afecta

[2] Participaron directamente en esa propuesta de formación integrantes de la línea de investigación "Sujetos, subjetividades y configuración de nuevas institucionalidades" incluida en el proyecto: Laura Romera, Claudia Bruno y Marcela Carignano, con quienes se elaboraron contenidos y tuvieron a su cargo distintos encuentros. Sus aportes están reflejados en estas líneas.

al docente en su subjetividad y produce sufrimiento toda vez que la tensión propia de la tarea de educar se resignifica en el encuentro con ese otro responsable por el niño a la hora de acompañar los complejos procesos de escolarización.

La preocupación por lo que se entiende como "la escasa respuesta a los llamados de la escuela" o la "indiferencia" por parte de los padres, es planteada como una cuestión de peso en la vida escolar y en los horizontes que los docentes visualizan en su trabajo cotidiano, para el logro de mejores procesos de aprendizaje. Esa "des-responsabilización" por parte de los adultos encargados de los niños, al decir de los educadores, hoy por hoy convive con un conjunto de manifestaciones de signo contrario -expresadas con más nitidez a lo largo de los últimos años-, referidas a que "les enseñen más a los chicos" y "que atienda a los problemas de mi hijo para aprender".[3] Situaciones y demandas que suelen abonar climas de conflictividad y distancia o producir desasosiego y desconcierto en las relaciones cotidianas.

Resulta recurrente también, en la palabra docente y en los registros de investigación, el modo en que las vicisitudes de los vínculos entre familias y escuelas, inciden en los procesos formativos de los niños, según los escollos o logros que surjan a lo largo del tiempo. Esas situaciones, vividas con marcada intensidad subjetiva por los adultos involucrados, suelen oscurecer el lugar del niño y sus procesos formativos como eje de dicha relación y nudo de tensiones, ligadas a la multiplicidad de aristas y significaciones que esta relación asume según los contextos sociales, culturales y territoriales, y los diferentes momentos de la vida del niño y las familias según los distintos niveles de la escolaridad.

En este sentido, las políticas educativas en el marco de la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN) impulsaron la apertura de la escuela al conocimiento y comprensión de las realidades familiares y la búsqueda de entendimiento para acompañar los procesos educativos y mejorar los climas institucionales y comunitarios. Tanto en la LEN como en la Ley Provincial de Educación 9870 hay artículos destinados

[3] En los últimos años hemos registrado un giro significativo en el contenido de las demandas de las familias a las escuelas. Las exigencias relativas a los saberes que la escuela ofrece a los niños, asumen múltiples formas y no siempre aparecen codificadas en registros atendibles por la institución educativa. Por un lado, abonan un mayor grado de conflictividad al centrarse en la problemática de la enseñanza, pero, al mismo tiempo, dan cuenta de que la cuestión del saber y la formación de los niños como objeto de trabajo de la escuela y de los vínculos con las familias, se abre paso entre las múltiples demandas, otrora muy ligadas a las dificultades sociales. La situación económica y social a la que asistimos en la actualidad, pone en peligro los logros alcanzados.

a los deberes y derechos de los padres, en los cuales se amplía su participación en los espacios escolares. Los diseños curriculares provinciales para nivel inicial y primario (2012-2015) incluyen, entre sus conceptualizaciones fundamentales, la relación familia-escuela y sus vinculaciones posibles, señalan la importancia de reconocer las transformaciones de la institución familiar en los últimos años, e invitan al diálogo entre docentes y padres.

En nuestra perspectiva, una línea sustantiva en la elaboración de conocimientos y el diseño de estrategias de trabajo, reside en interrogar las problemáticas y tensiones vividas a diario y poner en diálogo las experiencias, las novedades y las invenciones gestadas en las iniciativas de las escuelas, y la implementación de las propuestas surgidas de las políticas recientes. Nos proponemos aquí recuperar algunas perspectivas, registros y reflexiones elaboradas en el marco de un espacio de formación ofrecido a docentes de nivel inicial y primario, a solicitud de la organización sindical entre 2013 y 2015. A esa instancia fuimos convocados -a raíz de nuestra experiencia de investigación y extensión universitaria-, e invitados a construir una propuesta capaz de albergar las múltiples preocupaciones y miradas docentes, e incorporar las producciones originadas en la investigación universitaria, a fin de trabajarlas y contribuir a fortalecer la tarea escolar.

En ese marco, el programa de trabajo buscó, por un lado, promover la recuperación de la experiencia y la conformación de bagajes instrumentales para el trabajo con las familias en las instituciones escolares, con el aporte de herramientas teórico-metodológicas del análisis institucional y de las investigaciones socio-antropológicas y pedagógicas. Y por otro, disponernos a transitar un camino de mutuas "desnaturalizaciones" e interpelaciones, en un diálogo de saberes a forjar con los docentes a partir de la escucha atenta a sus planteos, sostenida por una clara convicción respecto de la provisionalidad del saber construido en la investigación universitaria, y la necesidad de su confrontación crítica con conocimientos construidos en otros ámbitos de experiencias.

El foco de las preocupaciones docentes estuvo centrado en los niños y las familias de sectores populares y las franjas más vulnerables de la población, con las que trabaja la mayoría de las escuelas públicas, y que los docentes trajeron en todo momento.

Al iniciar el primer encuentro, un maestro pide la palabra:

> …Me interesa abordar las problemáticas existentes en la comunidad, tener y construir las herramientas necesarias para contextos difíciles en la comunidad, los cuales se ven reflejados por cada alumno o alumna, me preocupan familias que son marginadas desde los social y lo económico, perdiendo interés por acompañar a sus hijos en el proceso educativo…(11/05/2013)

Los desarrollos que siguen se gestaron en los sucesivos encuentros que tuvieron lugar en Capital y otras localidades de la provincia. Relatos que, echados a rodar en esos diálogos, trajeron las vivencias y palabras de muchos otros docentes, de niños, padres y comunidades presentes a través de esos dichos, actores vitales de las cuestiones en discusión. La intención de este artículo es aportar a que ingresen en nuevos diálogos, en los que apostamos a profundizar comprensiones, desarmar prejuicios y encontrar algunas claves para el trabajo en las instituciones en torno a esta compleja y vital relación.

Familias, escuelas y contextos: ¿cómo pensar, qué decir, qué hacer?

En los intercambios iniciales, las preocupaciones sustanciales apuntan *cuestiones de la* práctica docente inmediata: cómo hablar con un padre inquieto por los comportamientos de su hijo en primer grado; al modo de explicar un problema del niño a una mamá angustiada; al mejor modo de dirigir una nota de invitación para una reunión o un evento y lograr que la familia se sienta convocada; cómo incluir a una niña recién llegada desde lejos, y entablar una conversación sobre ese tema con la abuela que la trae por la mañana. En definitiva, las preguntas son por el hacer, por la resolución de las situaciones cotidianas y concretas que les toca enfrentar. Lo primero que surge es el ¿qué hacer? ¿cómo resolver esas variadas situaciones?

Detrás de estas preguntas vienen los relatos de los distintos intentos, búsquedas, ensayos que se han sucedido y que se han concretado con mayor o menor éxito. Aparece la experiencia para dar carnadura a las reflexiones y ayudar a formular las preguntas surgidas de los logros o dificultades que cada uno de estos modos del hacer ha dejado como resultado. Preguntas y relatos teñidos de sentimientos y emociones que atraviesan al docente como sujeto, que lo sumergen en las esperanzas o los desalientos, en

sufrimientos y alegrías, según sea el carácter de esos efectos y las consecuencias de su hacer, y de cómo esas acciones repercuten en los niños que tiene a su cargo.

> …A mí me pasó esta semana tener que hablar con los papás de un niño y ¿cómo comunicarle a esa familia lo que yo quiero decir? ¿cómo hablarle para no ser chocante, maleducada?, porque por ahí uno no quiere más que el chico venga un poco mejor. En esta escuela, en este contexto ¿cómo llevar adelante la situación? ¿cuáles son los caminos, las palabras justas para comunicarnos con la familia y para poder entendernos con los docentes…? (11/05/2013).

En el corazón de esos relatos está la pregunta por ese *otro* complejo que llega a la puerta de la escuela, y del aula, y con quien resulta necesario sostener un vínculo cotidiano. La escolarización tiene al niño como protagonista central, pero implica un juego de apuntalamientos subjetivos y soportes materiales en el que participan diversos adultos.

¿Quién es ese otro plural que llamamos familia? ¿Qué espera de nosotros? ¿Qué vivencias constriñen y/o estimulan su presencia junto al niño en la escuela? ¿Qué palabras lograrían interpelarlos y abrir un espacio de encuentro? ¿Qué cuestiones es posible plantearse para reconocer a esos sujetos y poder construir acercamientos que ayuden al niño en su escolarización?

> … como para no generar una respuesta inmediata que a lo mejor a la persona que está en esa situación no le sirva, no tapar baches sino pensar… ponerse desde otro lugar ayuda a abrir la mirada, abrir la escucha… (11/05/2013).

Podríamos decir que, mirados desde la escuela, esos adultos que rodean al niño asumen de distintos modos su sostén y responden frente al establecimiento; junto a otros adultos, niños, jóvenes convivientes e integrantes de su mundo afectivo, constituyen en términos genéricos la “familia”. Sin embargo, entablar una relación supone reconocer a ese otro plural en términos más precisos, más allá de suponerlo, identificar a quién nos dirigimos, cuáles son sus modos de estar en el vínculo, cuáles son las ideas, las situaciones y las historias en donde se para frente a la escuela.

Esas palabras con las que se codifica aquello que se quiere decir, no son neutras ni transparentes, y están dirigidas a un interlocutor. Constituyen modos de nombrar las realidades que vivimos y dan cuenta de las formas de representación del mundo con que nos movemos, producen significados que llegan al otro y lo movilizan, lo convocan, lo

conmueven o lo desconciertan, lo alejan o lo acercan al diálogo. De allí que el "encontrar las palabras" para encarar los diálogos con las familias se constituyera en el punto de partida para interpelar las miradas y avanzar en la formulación de preguntas más precisas. La pregunta por ese otro nos condujo a aportar conceptos y confrontar perspectivas, que incluyeron fuertes heterogeneidades y discusiones entre los docentes en torno a qué realidades enfrentaban, qué miradas se ponían en juego, qué palabras surgían en la comunicación, qué historias precedían a aquello que se trasmitía, y qué dinámicas más amplias se expresaban en cada caso. Tal como señalaron las participantes:

> Decía una docente:
>
> … pensaba en la construcción que implica el vínculo con la familia, son años… en los que han pasado muchas cosas… mucha gente, qué implica y qué papel nos cabe a la escuela en este diálogo con, con la familia y el contexto… (01/06/2013).
>
> Y otra agrega:
>
> … y los imaginarios sobre lo que uno cree o creemos o ya tenemos construidos qué es familia, de cómo es, de cómo debe actuar en relación a los niños y en relación a la escuela… (01/06/21013).
>
> Otra acota:
>
> … Aparte, constantemente se está modificando el contexto, nosotros estamos en una escuela que es lo más parecido a zona rural y ahora se están sumando chicos de la villa y de otras zonas. Era un ambiente tranquilo, y ahora ¿cómo hacemos para trabajar con chicos que estaban acostumbrados, con esas costumbres a un contexto tranquilo y otros que tienen otras realidades? Yo tengo en sexto grado desde diez años hasta catorce, por el… y cómo hacés? Cuando se viven peleando… entonces, cómo hacemos? Porque los padres siguen esperando lo mismo que nuestra escuela sea una escuela, tranquila, donde no haya problemas pero… la escuela cambia, entonces, cómo hacemos nosotros para seguir respondiendo… (01/06/2013).

En la palabra docente cobró cuerpo, a medida que se avanzaba, un reconocimiento claro, aunque poco conceptualizado, de esa relación como un entramado construido en el tiempo con la participación de diversos actores y colectivos, gestada en los procesos de cada institución y contexto, y abonado por las representaciones que guían las prácticas e interacciones cotidianas.

Lejos de sostener miradas estereotipadas o prejuiciosas, la pregunta está instalada en las escuelas, y los docentes pueden dar cuenta de múltiples facetas de la realidad social que se condensa en esos entramados domésticos y vinculares complejos que denominamos "familia". Sin embargo, en los diálogos surgieron retazos de esos prejuicios, supuestos y significados, interpretaciones singulares de las realidades novedosas, que oscurecían o complicaban los reconocimientos y los intercambios; consideramos que es en esas exploraciones compartidas donde es posible hacer pie para construir progresivamente respuestas provisorias a las preguntas planteadas, y ensayar estrategias de trabajo que logren avanzar en encuentros en los que solemos caminar a tientas y "sin barandas", que nos sostengan en la dirección esperada.

En esos puntos centraremos las líneas que siguen.

Signos de época: familia, configuraciones familiares y contextos

En el sentido común la idea de familia suele aparecer cristalizada en representaciones producidas y afianzadas a lo largo de los años, que permean las imágenes presentes a la hora de mirar a las familias de los alumnos. Estas representaciones sociales pueden definirse como construcciones colectivas de sentido internalizadas; están arraigadas en las instituciones y muestran su eficacia en las prácticas; operamos con ellas con grados diversos de conciencia/no conciencia respecto de sus contenidos. Por ello es necesario "desnaturalizar" esas miradas con la ayuda de algunas conceptualizaciones.

Como institución social, la familia es una *formación compleja* que se despliega y se concreta en *múltiples configuraciones* acuñadas en el seno de procesos históricos y contextos específicos. Son gestadas y reinventadas por los sujetos hacedores de prácticas y productores activos de contenidos culturales, vínculos, valores, sentimientos y significaciones de profunda eficacia en la vida cotidiana.

Se define -según Jelin- como una organización social anclada en necesidades humanas universales de base biológica de sexualidad, reproducción y subsistencia cotidiana; sus miembros comparten un microcosmos atravesado por fuertes componentes ideológicos y afectivos, con su propia estructura de poder enraizado en las relaciones de género vigentes: "En la vida cotidiana, las relaciones familiares constituyen el criterio básico para la formación de hogares y para el desempeño de las

tareas ligadas a la reproducción biológica y social. Estos vínculos son también los que definen las responsabilidades de cuidado de sus miembros" (Jelin, 2012, p. 46).

Señala L. Cerletti (2006, p.37):

> …la misma palabra "familia" es altamente polisémica, y sus significados están en disputa entre los distintos sujetos sociales. Desde los aportes de la teoría antropológica […] se considera a la "familia" como *un grupo social concreto, que existe como tal en la representación de sus miembros; el cual es organizado en función de la reproducción (biológica y social) por medio de la manipulación de los principios formales de la alianza, la descendencia y la consanguinidad.* A partir de la posibilidad de que haya múltiples combinaciones de estos principios, se puede deducir la amplísima variedad de manifestaciones concretas que puede asumir "la familia"; por lo tanto, nuestra realidad no es una "solución natural", sino solamente una forma particular de disponer tales principios estructurales, no obstante se tiende a naturalizar el modelo de familia nuclear occidental.

Por otro lado, vivimos épocas de múltiples transformaciones que impactan el campo social y cultural; ese carácter histórico de la familia, se hace presente al mostrar sus profundos cambios. Nos encontramos frente a un escenario de mutaciones que afectan a las relaciones entre géneros, entre generaciones, a los lugares y funciones de hombres y mujeres, niños, jóvenes y adultos que producen rearticulaciones inéditas al interior de los agrupamientos familiares.

Dice una docente:

> … y la gran familia tana, o española frente a familias de… a las parejas igualitarias, no?… cómo se ha modificado el concepto de familia, no?, y eso impacta bastante en cada institución en la que uno trabaja, no…? Aquella familia… está desdibujada y en su lugar aparecen múltiples modos de ser familia… (01/06/2013)

Veamos un diálogo acerca de esta temática:

> M: … podemos decir que en la actualidad las formas de unión son diferentes.
> M1: Aparece el divorcio, la formación de diferentes parejas…hay muchas uniones consensuales, ya no es solo el matrimonio civil. Esto marca, también, las transformaciones, las reivindicaciones de muchos derechos… La mujer antes estaba sometida a la autoridad del marido, o no??
> M2: … Sí, han ocupado otro lugar social… de jefas de familia, ya no es solamente ser esposa y madre, sino ser mujer.
> M3:… Nosotras estamos trabajando en un espacio en donde justamente es increíble la mujer dentro de la casa, encargada de los niños. Creo que tiene que ver con los contextos sociales, el lugar que tiene y ocupa la mujer.

> M2: En esto de las representaciones, pienso que en relación al género, la mujer tuvo más movilidad, por una cuestión de representación sobre la masculinidad. Porque el lugar del hombre sigue siendo el lugar del dador, de la autoridad y demás, y todavía se cuestiona la sensibilidad, la participación en la escuela. Me parece que las mujeres en relación al género hemos tenido más movilidad.
> C: … Porque es como que la mujer, en este proceso de lucha para conquistar su lugar social fue también simbolizando, construyendo… poniendo en significaciones todas las problemáticas y las cuestiones que la atravesaron, no?
> M3: Me parece que antes el hombre hacía, obligaba y entendía lo que tenía que hacer. Hoy es una pregunta ¿qué es lo que tengo que hacer para… "ser hombre"? … mucho más si no trae el pan a la casa, si no tiene trabajo... qué le queda… mucha confusión es lo que tiene… y malestar…, no? (16/06/2013)

Sostiene también Jelin que los hogares y las organizaciones familiares no son instituciones aisladas, sino que están profundamente ligadas a los procesos sociales más amplios, al mercado de trabajo y la organización de las redes sociales, a políticas públicas, en especial aquellas relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas tales como alimentación, salud, educación, vivienda y cuidados personales. Asimismo, sus dinámicas se vinculan con fuerza a la expresión local y específica de esos procesos, a la materialización territorial de esas redes y relaciones sociales en cada localidad, o en las geografías heterogéneas de las grandes ciudades. (Jelin, 2012).

Una maestra realiza la siguiente reflexión:

> … También me parece interesante decir que la visión de familia se ve transformada por las relaciones que crea el neoliberalismo. En todos los sectores sociales, las relaciones se cosifican y son objetos, que pueden estar hoy y mañana no, o pueden durar o no durar, y que puede nacer un hijo que quizás no fue buscado. Y que después se incorpora a la sociedad y a un sistema educativo y donde los padres, dependen de cómo ven a ese hijo… y toda la función paterna y materna, se hacen cargo y los educan, los contienen, los protegen. O tal vez, bueno… nació y hay que darle de comer, o capaz se lo lleva al médico, a la escuela, se lo baña, pero no está esa contención afectiva, esa relación, diálogo. Entonces sí, biológicamente va avanzando pero la relación está cosificada, también. Entonces le pongo la tele… no se entablan relaciones… eso también es social… (16/06/2013).

Y luego, otra maestra agrega:

> … a mí me parece que no hay un modelo, y que todos son válidos… y que los chicos están tironeados, sí, están tironeados. El tema es, por lo menos lo que observamos nosotras, que hay una gran dificultad para el adulto de acercarnos a

> lo afectivo del niño, para reconocer sus dificultades ya sea de aprendizaje o afectivas… Para acompañarlo en ese proceso.
> El que está perdido en realidad es el padre. (16/06/2013).

Perla Zelmanovich ha llamado la atención acerca del desamparo en que se encuentra el adulto frente a la profundidad de los cambios, ante la necesidad de asumir un rol social desdibujado y tener que hacer un esfuerzo permanente por construir esa *función adulta*[4]; función que también está conmovida en la escuela y que compete al docente resolver a diario frente a los grupos heterogéneos de alumnos, portadores a su vez de múltiples, desparejas y a veces desconcertantes experiencias de relación con sus adultos cercanos. (Zelmanovich; 2005).

En Argentina, para comprender las tensiones atravesadas por esa "posición adulta", resulta insoslayable inventariar al menos los procesos económicos, sociales y políticos que han sacudido la vida de los sujetos y las familias en pocas décadas. Baste con citar que, entre fines de los años setenta a la actualidad, la irrupción de la dictadura cívico-militar, el terrorismo de Estado y sus consecuencias en la subjetividad colectiva, así como la imposición de un esquema económico social neoliberal, que impactó en la estructura del trabajo, el Estado y las relaciones sociales; la sinuosa recuperación democrática y compleja transición alfonsinista; la sombría década del noventa con un nuevo avance neoliberal y desarticulación del Estado; la profunda crisis de 2001 y su impacto en las tramas colectivas. La emergencia notable de movimientos sociales en esos años, el cambio sustancial de signo político y social ocurrido en 2003, con una fuerte redefinición del lugar del Estado, sus políticas públicas, distribución de ingresos, recuperación del trabajo y ampliación de derechos en muy diversos campos, abrió interpelaciones sustanciales, tales como el lugar de las mujeres y los jóvenes, la cuestión de la ancianidad y su protección, el matrimonio igualitario, la niñez en un paradigma de derechos. En la actualidad, la avanzada neoliberal y sus efectos "desorganizantes" y empobrecedores para las mayorías populares, cuyos horizontes se están por dimensionar.

[4] En nuestro trabajo colectivo, Laura Romera ha trabajado especialmente esta temática y contribuido con reflexiones que se recogen este trabajo. Claudia Bruno, por su parte, ha analizado distintos posicionamientos docentes y sus efectos en los procesos subjetivos en el caso de niños con discapacidades.

Si revisamos los posibles efectos de estos procesos en los ciclos de vida familiares, entre las generaciones que los integran, y en los diversos sectores, se impone la necesidad de, al menos, contemplar e interrogar las particularidades con que las transformaciones propias de una época pueden haber sido simbolizadas e incorporadas en nuestra sociedad y, en concreto, por los sujetos según las realidades cotidianas que les ha tocado y les toca enfrentar.

Diversos modos de ser familia en la palabra de los maestros

Los cambios aludidos más arriba, revisten características variadas en los distintos espacios locales, sectores sociales, geografías y entramados culturales; la palabra de los docentes nos permite componer un panorama de aquellos *modos de ser familia* que se hacen presentes en nuestras escuelas, cómo se los registra, y las situaciones más cercanas que movilizan a nuestras instituciones.

En uno de los encuentros, luego de la lectura del cuento de Pescetti "Nadie es como nosotros", se plantearon participaciones que retratan un paisaje heterogéneo de la vida social y escolar en los territorios en que se inscriben los establecimientos. Hogares que reúnen distintas líneas de conyugalidad y de generaciones conforman entramados domésticos complejos; "matriarcados de abuelas" que cobijan y gobiernan a la vez a varias familias más jóvenes; agrupamientos vecinales de familias migrantes de distintos orígenes geográficos que amalgaman prácticas culturales, de convivencia y crianzas variadas en espacios cotidianos comunes; diversidad de géneros unidos en parejas estables con niños a cargo; grupos familiares reunidos por cuestiones religiosas; núcleos desmembrados por situaciones afectivas de separación o formación de nuevas parejas; padres que trabajan en puntos recónditos del país y que conviven de manera esporádica; familias ambulantes de pueblos gitanos; casas de sectores medios con alto poder adquisitivo, con padres que viajan permanentemente, organizadas bajo la "administración" de terceros, etc., son, entre muchas otras, las imágenes familiares que surgen del relato docente. Veamos con más detalle algunas de estas descripciones que presentamos a modo de paisajes familiares:

> **Paisaje 1.**
> M 1:… Un modo de ser familia, una mamá vive con dos de sus hijos, una hija y un hijo, que son hijos a la vez de diferentes padres y conviven, en la misma casa, con unaaa…. Un intersex, un emmmm…. Un transgénero masculino… sería una chica pero que se siente varón. (29/06/2013).

M 2: Pero son pareja?
M 1: Sí, son pareja, perdón a lo mejor no me expresé bien, de la mamá… para nosotros es Mariana pero para la hija más grande es Roberto… y es… ella lo denomina como su papá, "ahí viene mi papá", "ese es mi papá" "¿La Mariana?" (pregunta la docente) Sí, el Roberto (responde la niña)". (29/06/2013).

Paisaje 2.
… la abuela que está en pareja y tienen sus hijas, son tres hijas mujeres adolescentes, crían a la nieta, que tiene cuatro años, la mamá de la nena estaaa, bueno, está en Bolivia, el papá de la nena convive en una casita atrás y está a su vez juntado con una chica que vive con un bebé, se hace cargo de la hija, por lo cual la nena tiene dos papás y dos mamás. Ella se refiere a la mamá Juliana, o a la otra mamá que no está y al papá, y al papá Astor que es el abuelo. … (29/06/2013).

Paisaje 3.
… tenemos amplia diversidad cultural porque tenemos niños bolivianos, peruanos, y tenemos un haitiano, tenemos un padre que está rescatando a toda la familia que vive en villas en Haití, este nene está aprendiendo a comer, porque comía basura… o sea vos lo tenés que llevar al comedor y decirle cómo tiene que comer, cómo tiene que tomar leche, porque si no es capaz de ir y revolver en la basura. También tenés cuestiones religiosas… hay iglesias católicas pero también hay de religión evangélica que están empezando a contener a las familias, han dejado de fumar, van más seguido a la iglesia, nos invitan a nosotros a que vayamos a participar, como que hay otro tipo de contención que quizás antes no tenían. …Tenemos familias así con, el tema este deee… parejas nuevas… del mismo sexo. (29/06/2013).

Paisaje 4.
…nosotras tenemos familias monoparentales donde la madre anota a su hijo con su apellido, por más que tengan distintos padres, los anota con el apellido de ella. Y también el matriarcado de las abuelas, familias completas que viven en la casa de la abuela donde la madre o el padre del chico ni pinchan y ni cortan, y manda la abuela y se hace lo que la abuela dice, y familias adoptivas; tuvimos un caso muy particular donde tuvimos que acompañar a tres niños que fueron entregados en adopción, uno de ellos en preescolar, otros cuatro que fueron separados, y cuando ellos empiezan a hablar dicen "la familia grande", "la familia chica". La familia que ellos conocían de sus padres y hermanos, la familia "grande", que es la del instituto donde estuvieron tres años, y ahora, nuevas familias cada una con su nuevo hogar, con esta concepción de no romper con los lazos familiares de los hermanos biológicos que fueron dados en adopción a distintas familias, que la ley los obliga a que se reencuentren al menos tres veces al año para mantener el vínculo… (29/06/2013).

Paisaje 5.
… También las familias cuando se separan tienen problemas de tenencia o que no los pueden ver… tenés en la puerta a la tía, a la abuela, a la madre y no sabés a quién entregarle el chico…

… a mí me pasa, también las familias con problemas judiciales, el padre no puede retirarla del jardín y viene el tío y vos le preguntás: "¿Sos el papá?" Y no responde. "Bueno, decile a la mamá que lo venga a buscar" "pero está trabajando"… (29/06/2013).

Paisaje 6.
…Otra situación que nos toca: una familia monoparental con un padre que tiene prisión domiciliaria, la madre tiene que trabajar, entonces los chicos van y vienen solos. Entonces hace dos años que, vía telefónica, escucha, llama, solicita, los chicos son los encargados de llevar y de traer.
…Sí, los padres en la cárcel es muy común… o el papá o la mamá y la mayoría por consumo de drogas…una cosa distinta a todos, que no han nombrado digamos, son los padres que están en la cárcel con una causa, que sus hijos están con los tíos, los abuelos… (29/06/2013).

Paisaje 7.
… Después otra mamá soltera tiene de su juventud dos hijos grandes, y ocho hijos en total de distintos padres, y ya ahora la hija mayor ya tiene su hijo… todos en el mismo lugar y uno les quiere decir que asistan a clase, que les den de comer temprano, es todo un tema… (29/06/2013).

Paisaje 8.
M 1:… nos había quedado por comentar a nosotros sobre las familias ambulantes: gitanos y de circo, también que viven muy breve tiempo… yo les decía a las chicas de jardín que había estado quince días en un jardín, quince días en otro… esos chicos tienen una capacidad de absorber de la realidad porque están con grandes… que era muy distinto a los nuestros, tienen otra escuela, te sorprendía, un lenguaje! (29/06/2013).

Paisaje 9.
… dos hermanitas que viven con su abuela porque su mamá fallece en un parto, tienen seis hermanos, ya grandes con hijos, el papá anteriormente había fallecido en un accidente… y entonces la niñitas quedan al cuidado de la abuela, siempre son muy ordenadas, cumplen con todo, responden muy bien… (29/06/2013).

Paisaje 10.
… mamás jóvenes… tiene 14 años y va a la escuela, probablemente allí la abuela ha tomado la responsabilidad. Esta nena de 14 años va a tener que empezar a tener conciencia de que es mamá, entonces son adolescentes jóvenes que son mamás …hace un año atrás … otra chica de 14 años, pero no tiene familia atrás, tiene una hermana con 19 años … y esta niña pasa por distintas personas: la mamá, la tía, nuevas personas… (29/06/2013).

Estos son algunos de los relatos que traen los docentes y que dan cuenta de la variedad de situaciones y configuraciones familiares registradas en el cotidiano escolar. Los debates producidos ayudaron a desentrañar cómo una misma realidad puede ser significada de diversas maneras, según el modo en que se jueguen esas

representaciones. Las distancias entre estos relatos y las imágenes de las familias "bien constituidas" dificultan la posibilidad de ver y dialogar con aquellos adultos que toman en sus manos el desafío y están detrás de la escolarización: una abuela, una tía, primos mayores, e incluso otros miembros de estos grupos complejos, que suelen acompañar con miradas atentas y expectativas, y que, sin coincidir con las modalidades esperadas en las escuelas, son relevantes y estimulantes para el desarrollo de los niños y su educación.

Dice una maestra:

> …Las familias independientemente de cómo estén constituidas no son tan pasivas frente a la escuela, ni tan desinteresadas. Sucede que muchas veces las formas de participación de las familias no pueden ser reconocidas como tales… (29/06/2013).

En buena medida, el reconocimiento de estos paisajes actuales y la pregunta acerca de ese "otro" -muchas veces poco conocido y en alto grado "supuesto", sus pensamientos y sentimientos, sus lógicas de relación con las instituciones y con la vida social, sus modos de vincularse con los espacios públicos y con las políticas, sus historias sociales y personales-, permite poner en entredicho las primeras percepciones, explorar las sinuosidades de las vivencias de adultos y niños, para desarmar aquellos prejuicios arraigados en las instituciones y luego recrear posicionamientos respetuosos que abran el juego a nuevos sentidos.

Por otro lado, resulta importante distinguir aquellas particularidades que surgen de las transformaciones en los modos de encarar las relaciones afectivas, las elecciones sexuales, la organización de los hogares y sus prácticas culturales, de aquellas situaciones derivadas de la desigualdad social que implican sufrimiento y privación de derechos, pues estas situaciones, aun cuando no puedan ser resueltas por la escuela, implican una alerta necesaria como institución del Estado, un compromiso diferente en relación a los derechos vulnerados de los niños y sus hogares. El entramado social que hoy configura el escenario cordobés exige esa mirada particular; los barrios han sufrido fuertes transformaciones que incluyen segregaciones territoriales muy importantes, fragmentaciones sociales del espacio urbano que expresan la profundidad de las diferenciaciones producidas en años, y la franca estigmatización de muchos sectores. Y esto no es sin consecuencia en las subjetividades, y en la relación de los sujetos con lo

colectivo, con la ley -en tanto organizador social de las relaciones-, y con las instituciones.

En el seno de las complejidades, diversificaciones y desigualdades, el vivir cotidiano de las familias se configura de modo heterogéneo, se inscribe en redes sociales profundamente diferentes, y se puebla de tensiones y conflictividades más o menos intensas. Es necesario subrayar que, a través de registros subjetivos, conmovidos y movilizados, muchos docentes dan cuenta de situaciones que sufren las familias y otras que afectan a los niños en el seno de sus grupos domésticos; la preocupación en las escuelas se intensifica cuando lo que se visualiza es algún riesgo en los cuidados que requieren los niños, o cuando se instala una dificultad para comunicarse y acompañar la escolarización y los aprendizajes.

Pensarnos de otra manera para delinear aperturas posibles

Al repasar las reflexiones expresadas por los docentes, encontramos que algunos de ellos convocaron al grupo a profundizar el análisis crítico e instalaron la pregunta del lado del docente y sus propias realidades familiares:

> M: pero esto no es ajeno a la situación nuestra, como docentes, nos tenemos que incluir, porque yo también vengo de una familia, soy parte de una institución familia, digo que en el año 76 mi mamá se separó, nos fuimos a vivir a otro lado… digo, yo también tengo una situación de familia que es así… (27/07/2013).

> M: es conjunto… yo que vivo sola… me dicen ¿y cuándo va a tener un hijo usted? *(Risas de parte de las compañeras)* Y yo digo y no, no sé, no creo, y dicen "¿cómo que no cree? Tiene que tener uno". Es de ambas partes, nosotros tenemos la misión de educar y eso no implica abrir la puerta de la casa y meterse y mirar lo que no nos corresponde, pero ellos también nos están mirando… yo me pago todo, tengo dos perros… y ellos me dicen "usted es rara", es esta cuestión mutua de encuentro también. Yo les digo, yo tengo familia extendida que es la comunidad donde vivo… yo les digo, esa es mi familia... (27/07/2013).

> M:… nosotros hablamos de comunidades con necesidades básicas insatisfechas, yo trabajo en la escuela… de Villa… y vivo allí… o sea que soy, soy villero, y eso no tiene nada de romántico, por eso cuando hablan de ciertos sectores me acuerdo de mi vecino, y en cierta forma también están hablando de mí, no?, entonces hay que fijarse, porque si no entramos en estas discriminaciones que hace la escuela, y nos olvidamos que todos estamos atravesados por los problemas, que todos estamos pauperizados en relación a un montón de otros salarios y a nosotros tampoco nos alcanza, pasa que tenemos otros recursos,

> tenemos una estabilidad..., o sea hay otros que… que también la están peleando…(27/07/2013).

Al girar el foco y colocarse ellos mismos dentro de las realidades sociales y familiares que se analizan, queda abierta una línea de pensamiento acerca del otro como semejante, lo que allana las animosidades y prejuicios; plantea un quiebre en la distancia y ajenidad para ofrecer posibles empatías e identificaciones. Sentir a ese otro como semejante que enfrenta problemas similares a los que uno mismo está expuesto, genera un posicionamiento dispuesto a la escucha y a la comprensión, alejándose del juicio de valor y la lectura de las realidades sociales ancladas en la falta y la carencia, para resignificar las posiciones en las conceptualizaciones y análisis que se llevan a cabo.

El siguiente diálogo propone reflexiones en una línea de aperturas posibles:

> M:… antes, a la mañana, ustedes decían que era mejor hablar de transformaciones y no de crisis… entonces si estos modelos de familia que han comentado acá aparecen por esto de que ya no hay tanta doble moral y aparecen, quiere decir que en realidad no hay una crisis de la familia, sino que hay una crisis de ese modelo tradicional de familia: de mamá, papá, hermanito, porque aparecen otros modelos que esas familias se han encargado sistemáticamente de negar, o sea esa realidad que sistemáticamente se han encargado de negar en algún momento reventó. Pero entonces la crisis no es de la Familia sino que es de un modelo de familia y que por distintos acontecimientos económicos, políticos, se cambió. Entonces el problema no es de estas familias y en una de esas no es una crisis, nosotros entramos en crisis, porque muchas veces sostuvimos ese modelo y los otros dos varones que crían un hijo no la tienen y esa crisis la tenemos nosotros y ellos ni enterados… Además vean cuántos problemas tienen que afrontar algunos y estamos viendo que dan la lucha…

> M:… y esto de decir, acá hay un proceso de transformación ¿vamos a acompañar y ayudar a visualizar estas transformaciones y poder trabajar con ellas, o vamos a quedar adheridos a estos modelos que se están resquebrajando y que son los que nos obturan el comprender qué es lo que la gente quiere hacer con su vida y cómo cuidar a los niños?… …me parece que hay algo muy importante para pensar ¿Cómo nos vamos a parar frente a la transformación? Y nos implica mirarnos a nosotros mismos en ese contexto de transformación -¿cómo voy a vivir estas transformaciones?- para pensar cómo voy a trabajar con ellas.

> M: Yo diría que nuestro rol debe adaptarse a los cambios y librarse de prejuicios casi siempre inconscientes por esas estructuras que traemos y que nos parece que eso está mal… es lo que llamamos la familia mal constituida y a lo mejor no hay una familia mal constituida, hay una familia desconocida…
> (27/07/2013).

En las palabras de estas docentes encontramos preguntas sustantivas para repensar a las familias, y los registros que animan el hacer cotidiano en la escuela son las primeras claves para revisar prácticas y estrategias institucionales. Sobre la base de estas observaciones e intercambios, el centro de los debates giró hacia la tarea de educar a los niños y el lugar que ese objetivo en común puede ocupar en la construcción de una relación más fluida y productiva.

> M:… me parece que tenemos que empezar a resolver el conflicto en vez de estar demandando y demandándonos mutuamente… sería interesante… empezar a decir: tenemos un trabajo en común, cómo aunamos los esfuerzos, cómo sumamos lo poquito o mucho que pueda hacer la familia y lo poquito o mucho que pueda hacer la escuela, seguro que nos va a dar un mejor resultado que el estar confrontándonos entre nosotros… (27/07/2013).

Se abrió paso a la necesidad de interrogar los encuentros y desencuentros, las acciones y tensiones que tienen lugar entre quienes forman parte de estos dos espacios fundamentales en la vida del niño, para ubicar a ese niño y sus procesos formativos como lugar de convergencia y eje central de esta relación. Este otro giro en el foco de las reflexiones, constituye una elaboración clave para repensar el conjunto de cuestiones planteadas.

Tal como acota una maestra:

> … Porque esto también ayuda con los padres… la mamá que espera que uno le diga: “Ay! Tu hijo tal cosa”, y yo cuando las llamo les digo: “yo lo que te voy a decir es para que vos le ayudes a que él aprenda”, entonces le estoy diciendo no te llamo para avisarte todo lo malo, es para que trabajemos juntas, pero es así, entonces crea otro tipo de relación con la familia… porque cuando yo le hablo le digo… que es para que trabajemos juntas… (27/07/2013).

Al discutir en otros encuentros el lugar del niño en los procesos de escolarización y comprender desde ese ángulo los sentidos de la relación entre familias

y escuelas, la mirada respecto del *otro* también encontró nuevos cauces de problematización.[5]

En clave de acción: hacia la construcción de estrategias institucionales en torno a esta relación compleja

Como se dijo en los inicios de este material, los recorridos de trabajo conceptual y diálogo de experiencias que tuvieron lugar en el espacio de formación, estuvieron atravesados por la tensión entre pensar y analizar los procesos de la realidad y buscar con tenacidad orientaciones para el hacer. La riqueza en el sostenimiento de esta tensión estuvo dada por la mediación de la experiencia que permitió abrevar una y otra vez en situaciones complejas con relación a las cuales se tuvieron logros, y otras quedaron irresueltas a la espera de nuevas formulaciones, o que, incluso, han dejado una huella subjetiva en el docente o en la institución al desbordar los modos de encararlas por parte de los sujetos o los colectivos.

En el camino transitado junto a los docentes, se introdujo como propuesta la idea de "construcción de claves para la acción". Con esta proposición aludimos a aquellas orientaciones que organizan una perspectiva de acción y, en ese sentido, operan como organizadores de estrategias que será necesario especificar en cada contexto, en cada situación, y con los sujetos específicos de los que se trate. Entendemos por *claves* aquellas ideas o formulaciones que cumplen el papel iluminativo para pensar y hacer en concreto; una clave es un "signo que nos ubica inicialmente en la tonalidad de una melodía", es una "llave" para acceder a nuevas aperturas y clarificar las lecturas que sustentan las acciones.

Resulta interesante recuperar aquí una hipótesis con la se encaró desde sus inicios el trabajo de formación: en la experiencia de los docentes se acumulan valiosas pistas para comprender los procesos escolares y sociales que exigen ser analizados, puestos en común para el trabajo crítico y analítico, e integrados en un acervo colectivo. El equipo, por su parte, contaba con investigaciones y trabajos desarrollados en la temática y con un bagaje conceptual para desplegar en función de los temas planteados.

[5] Excede los límites de este artículo poder dar cuenta de esas discusiones y los nuevos giros que aportaron a la reflexión colectiva. A tal fin remitimos a otros trabajos de nuestra autoría.

El trabajo colectivo de conceptualización aportó la posibilidad de articular esa experiencia en un conjunto de proposiciones que, sin dejar de ser provisionales como todo conocimiento social, resultan fértiles para abordar otras situaciones, y para la formación de una mirada progresivamente más elaborada para la acción. Tal vez este es el punto que, sin ser original, nos resulta significativo para dar cuenta de una perspectiva fecunda a la hora de acompañar a los maestros en la resolución de las tensiones entre el pensar y el hacer que planteamos más arriba, y correrse de dicotomías insolubles.

Estas líneas buscaron contribuir con un grano más a la arena del camino que sigue abierto a nuevas construcciones, y que ayudará a enriquecer día a día el trabajo en las escuelas en la medida en que sean valoradas por todos sus protagonistas y, al mismo tiempo, sometidas siempre a la interrogación honesta y comprometida. Como decía una maestra hacia el final, en alusión al bagaje que sentía haber elaborado en los encuentros:

... Y me queda picando una pregunta. Y esto ¿será así?...

Referencias Bibliográficas

Cerletti, L. (2006). *Las familias, ¿un problema escolar? Sobre la socialización escolar infantil.* Buenos Aires: Noveduc.

Jelin, E. (2012). Capítulo: Hacia la conceptualización del cuidado: familia, mercado y estado. En Esquivel, V., Faur E. y Jelin, E. *Las lógicas del cuidado infantil. Entre las familias, el estado y el mercado.* Buenos Aires: IDES, UNFPA, Unicef.

Zelmanovich, P. (2005). Arte y parte en el cuidado de la enseñanza. En *Revista Monitor*. Número 4. Ministerio de Educación. Argentina. Disponible en web: http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/editorial.htm

Sobre la autora

***Olga Silvia Avila** es Licenciada en Ciencias de la Educación. Mgter. en Investigación Educativa con mención socioantropológica. Profesora Titular en la Cátedra de Análisis Institucional de la Educación. Escuela de Ciencias de la Educación. Investigadora en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. República Argentina. Ha sido

Coordinadora del Área Educación del Centro de Investigaciones, Secretaria de Extensión, Vicedecana y Directora del Programa de Derechos Humanos de la Facultad. Entre sus publicaciones más destacadas cuenta con la compilación del libro *Instituciones, sujetos y contextos. Recorridos de investigación educativa en tiempos de transformaciones sociales* (Secyt, UNC) y "Avatares de una construcción social compleja" en Carlos La Serna (coord.) *Estado, política pública y acción colectiva. Praxis emergentes y debates necesarios en la construcción de la democracia.* E-book - Libros del IIFAP ISBN 978 950 33 1255 1. Córdoba, UNC, 2016. Correo electrónico: olgasilviaavila@gmail.com. Dirección Postal: Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón. Pabellón Agustín Tosco, 1er Piso. Ciudad Universitaria, Córdoba. TE: 4334196. Int 102.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

LAS POLÍTICAS DE FORMACIÓN DOCENTE COMO ESTRUCTURAS DE APOYO AL TRABAJO DE ENSEÑAR

Gonzalo Gutierrez*

Lucia Beltramino**

Fecha de recepción: 05/08/17
Fecha de aceptación: 13/11/17

Resumen:

En el presente artículo nos proponemos analizar desde una perspectiva histórica las políticas de formación docente en ejercicio como parte de estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. Para ello, focalizamos en la hipótesis de su centralidad en las explicaciones sobre la calidad de los sistemas educativos, los supuestos de déficit sobre los cuales tradicionalmente se han estructurado, y la necesidad de avanzar en perspectivas que interroguen acerca de lo que sí saben y pueden hacer los docentes en las escuelas. Finalmente, proponemos la noción de "formación compartida" para desarrollar dispositivos pensados como ámbitos de encuentro entre saberes, necesidades, expectativas y experiencias construidas en diferentes ámbitos y escalas del sistema educativo.

Palabras clave: Formación docente en ejercicio, apoyo al trabajo de enseñar, formación compartida.

THE TEACHER TRAINING POLITICS AS SUPPORT STRUCTURES FOR THE WORK OF TEACHING

Abstract

In this article, we propose to analyze from a historical perspective, the policies of teacher training in exercise as part of support to the work of teaching.

For this we focus in the discussion on the hypothesis of its centrality in explanations on the quality of educational systems, the assumptions of deficit on which they have traditionally

been structured and the need to advance in perspectives that depart from questioning about what they do know and can do in the school the teachers.
Finally we propose the notion of "shared training" to develop device conceived as areas of meeting between knowledge, needs, expectations, and experiences built in the different areas of the educational system.

Keywords: Teacher training in exercises, supporting the work of teaching, shared training.

Las políticas de formación docente como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar

Desde hace unas décadas asistimos a un intenso debate sobre los desempeños estudiantiles reflejados en los resultados de las evaluaciones estandarizadas. Algunos análisis hacen hincapié en un diagnóstico de crisis del sistema educativo debido al gran porcentaje estudiantil que no estaría aprendiendo los saberes culturalmente relevantes propuestos por la escuela y demandados por la sociedad. En este marco, el trabajo de enseñar suele caer bajo sospecha, en razonamientos como los siguientes: si con políticas activas de formación docente desplegadas desde la década del 90 en adelante, con materiales didácticos que han llegado a las escuelas, así como recursos tecnológicos, los desempeños continúan siendo bajos, es necesario interrogarse sobre el compromiso docente y la calidad de su enseñanza.

En el mes de marzo de este año, el Gobierno nacional convocó a realizar aportes a un proyecto de ley denominado Plan Maestr@, donde, entre otras cuestiones, se proponen modificaciones a la carrera docente y a las políticas de formación inicial que podrían articularse con maestrías y doctorados. Parte de estas iniciativas se asientan en un supuesto al menos discutible, mencionado en el Capítulo 3 de dicho documento, denominado “Formación y Carrera Docente”, donde se plantea que “la experiencia internacional muestra que la calidad de la educación se define por la calidad de sus maestros y profesores.”

En este marco, el peso que se le otorga a la formación docente como principal factor explicativo de la calidad educativa, ubica en segundo plano variables de relevancia, vinculadas con las condiciones materiales de vida de los/as docentes y estudiantes, los recursos didácticos disponibles, la estabilidad de equipos de trabajo, la gestión en las escuelas y la calidad de la infraestructura, entre otras cuestiones.

En primera instancia, este supuesto presenta dos problemas. Por un lado, parte de cierta linealidad en las formas de entender la relación entre enseñar y aprender, en tanto que, incluso cuando se ofrezca la mejor enseñanza, ciertos aprendizajes pueden no producirse o hacerlo en tiempos diferentes a los previstos por el cronosistema (Terigi, 2010). Pero, además, es probable que una parte importante de los aprendizajes estudiantiles no sean captados por los instrumentos utilizados en las pruebas estandarizadas. Es plantear como hipótesis que la calidad de la educación se define por la calidad de sus maestros/as, se enfrenta a problemas de consistencia importantes, sin que ello implique desconocer la relevancia de enriquecer permanentemente su formación.

A simple vista, esta afirmación es engañosa. Implica necesariamente una cadena causal que debemos objetivar para analizar los alcances y las limitaciones de las políticas y los dispositivos de formación docente en la mejora de los desempeños estudiantiles. En este sentido, si los bajos desempeños escolares se deben a un problema en la calidad de quienes enseñan o gestionan las escuelas, y se considera que desde el retorno a la democracia, las políticas, los programas y los proyectos de formación docente en nuestro país y en la provincia de Córdoba han crecido geométricamente, nos encontraríamos con algunas de las siguientes cuestiones: o los esfuerzos realizados hasta el momento no han sido relevantes, acertados, de calidad, etc., o, con independencia de la relevancia de dichos esfuerzos, los/as docentes no han podido “aprender”, “transferir”, “aplicar”, “reconocer” lo propuesto en ellos. En otras palabras, sostener como principio que la calidad educativa se reduce, en la mayoría de sus sentidos, a la “calidad” de sus maestros/as y profesores/as, conlleva el riesgo de reinstalar una lógica de transferencia de responsabilidades de las políticas a las instituciones y de estas a los sujetos.

Por otra parte, colocar bajo sospecha a los/as docentes reduce las referencias para pensar interpretaciones alternativas al escenario de crisis educativa que, por momentos, parece querer instalarse, y desplaza la centralidad de la pregunta sobre qué debe saber y hacer un/a docente para que se considere que en este contexto socio-histórico, está brindando una educación de calidad. Por ello, considerando la complejidad de las articulaciones entre formación docente y desempeños estudiantiles, en este artículo nos centraremos en el análisis de la formación docente en ejercicio como dispositivo pedagógico, articulado a lógicas políticas e institucionales.

La perspectiva asumida dialoga con aportes históricos, políticos y didácticos, recuperando la experiencia desarrollada en el marco de la propuesta de formación docente llevada a cabo desde el Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de la Provincia de Córdoba (ICIEC-UEPC). En este marco, nos interesa analizar el lugar de la formación docente en las políticas públicas, los acuerdos y debates sobre cómo entenderla, los modos en que ella se traduce en dispositivos específicos, así como sus aportes y limitaciones para atender los problemas de escolarización. A partir de allí, propondremos como clave de análisis e interpretación el grado en que ellas son entendidas como parte de estructuras de apoyo al trabajo de enseñar.

Finalmente, nos interesa compartir una perspectiva que entendemos potencia las propuestas de formación docente que se asuman como ámbito de encuentro y diálogo entre saberes localizados en diferentes posiciones del sistema educativo.

La formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino

La preocupación por la formación docente ocupa el centro de las discusiones políticas desde los orígenes del sistema educativo, tanto en lo relativo a la formación inicial mediante la creación de escuelas normales, como con la de quienes ya se desempeñaban como docentes. Hacia fines del siglo XIX la revista *Monitor de Educación Común* tenía funciones informativas y formativas dirigidas a los/as docentes en servicio que se complementó, hasta las primeras décadas del siglo XX, con el desarrollo de conferencias pedagógicas y congresos educativos. En ellos, políticos, inspectores de escuelas, docentes e intelectuales, recontextualizaban teorías y experiencias pedagógicas desarrolladas en Europa y Estados Unidos, a la vez que debatían sobre el sentido de la escuela, el rol del/a maestro/a, las formas adecuadas de enseñar, los contenidos que deberían incluirse en la escuela, y las reformas educativas necesarias de realizar.

Las conferencias pedagógicas representan uno de los primeros dispositivos dirigidos a docentes en servicio. Pineau (2012) sostiene que durante la primera mitad del siglo XX las mismas estaban a cargo de inspectores escolares y eran de carácter obligatorio, tan es así que los docentes que faltaban injustificadamente debían pagar una multa del 15 % de su sueldo. Al describir esta herramienta formativa, señala que las conferencias podían ser de dos clases: prácticas y doctrinales.

> Las primeras incluían una lección modelo a cargo de un maestro –en lo posible dada a alumnos reales del conferenciante–, en forma rotativa y obligatoria, en presencia de sus colegas, seguida de la crítica pedagógica de un replicante docente previamente designado, y de la discusión que esta originara. También podía estar a cargo de un inspector, si este así lo decidía. Luego de ellas, se pasaba a votar a favor o en contra de una u otra para su posterior uso en las escuelas. (Pineau, 2012, p.36).

La perspectiva histórica sobre la formación docente en servicio aportada por Pineau, muestra cómo los/as maestros/as fueron perdiendo centralidad en los espacios formativos inicialmente, reemplazados por inspectores con un saber más técnico y hoy, diríamos nosotros, por especialistas en "capacitación".

También el lugar de la práctica, paulatinamente, se fue subordinando a lo doctrinal (Pineau, 2012 p. 36) y a lo teórico en la medida en que el campo pedagógico se ha ido ampliando, complejizando y acumulando nuevos conocimientos. Así, en Córdoba se encuentran propuestas de formación en servicio desde la década del veinte inclusive, llegando en la década del cincuenta a contarse con una variedad de dispositivos que muestran contrastes interesantes a considerar. En 1953, por ejemplo, el diario *Los Principios* informaba la creación de Ateneos Pedagógicos[1] en los cuales se proponían Cursos Formativos, Clases Magistrales y Cursos Manuales a cargo del Estado para los años 1953-1954. La información disponible permite describir sus contenidos y condiciones de cursado para los/as docentes, aunque brinda pocas pistas sobre los modos en que funcionaban como dispositivos de formación.

Los *Cursos Formativos* tenían una duración de entre cuatro y doce encuentros semanales de una o dos horas de duración. Entre las propuestas ofrecidas se encontraba "La Imaginación del Niño como Problema Pedagógico"[2]; "Pedagogía Fundamental" y "Didáctica General y Fines de la Educación"; "Bases para una pedagogía argentina"; "Consecuencia caracterológica de la mala educación familiar"[3]; "Anatomía Fisiológica e Higiene"; "Orientación y Gobierno Escolar"; "Forma de establecer una reforma integral de la vieja enseñanza"; "Orientación actual de la enseñanza; Legislación Escolar y Gobierno de

[1] Según resolución Nº 329 del 13 de julio de 1953 de la Dirección de Nivel Primario.
[2] Algunos de sus contenidos eran: "Consideración sobre el tema elegido, ubicación de la pedagogía, lo eterno y lo temporal en pedagogía, la pedagogía es hacer por el hombre y para el hombre, el realismo crítico y la pedagogía, la tipificación de lo argentino: a- la alcurnia de origen; b- la providencia de la geografía y c- la circunstancia histórica, la pedagogía argentina disciplinaria, la acción educativa, conclusiones". Diario *Los Principios*. Córdoba, 1953.
[3] Diario *La voz del Interior*. Córdoba, 26 de enero de 1954.

Córdoba". Las *Clases Magistrales* consistían en encuentros (entre dos y seis) de una hora cada uno. Entre los *Cursos Manuales* de 25 encuentros de una hora de duración se encontraban propuestas de "encuadernación"; "dibujo educativo" y "cinematografía escolar".[4] En 1954 se ofrecieron, además, las conferencias sobre "Doctrina Nacional"; "La voz de la Patria", "Magisterio y Vocación", o "Consecuencias caracterológicas de la Mala Educación Familiar".[5]

Las propuestas desarrolladas entre 1953-1954 muestran algunas cuestiones relevantes sobre la formación docente en servicio. Por un lado, que los docentes ya habían sido desplazados hacia un lugar de recepción y pasividad en aquellos espacios, mientras algo similar comenzaba a ocurrir con los inspectores. Por otro lado, que se habían consolidado una variedad de dispositivos formativos que se caracterizaban por proponer una relación extendida en el tiempo con el saber (clases de una hora), antes que intensiva (como las actuales jornadas de 4/6 y hasta 8 hs.). Pero además, mirar las propuestas de capacitación docente de Córdoba a mediados de la década del cincuenta, permite apreciar la ausencia de opciones vinculadas con Matemática, Lengua, Ciencias Naturales y/o Sociales, que son justamente las centrales en nuestro presente.

La propuesta de formación analizada se ubica en un período valorado por la calidad de la educación pública brindada. Allí, resulta interesante señalar que aquellos dispositivos ideados tenían gran importancia para las políticas públicas, pero no en relación a la mejora de los desempeños escolares como saberes aprendidos, medibles y cuantificables, sino con respecto a su función política, en tanto ámbito privilegiado para la disputa y transmisión de sentidos que construyeran consciencia e identidad en quienes eran representantes legítimos del Estado frente a los/as estudiantes. Esto explica en parte la preeminencia de saberes regulativos antes que instructivos en instrumentos no pensados como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. Pineau (2012, p.36) planteará que en esta etapa, la formación docente en servicio no

[4] Es interesante señalar que los contenidos aquí eran "e*l cinematógrafo en la escuela; el cine en el trabajo y los medios rurales; El cine y la acción preescolar; El cine y las ciencias; El cine en el arte*. Fuente: diario *La Voz del Interior*. 10 de febrero de 1954.

[5] En su programa se enunciaban los siguientes contenidos: "Consecuencias caracterológicas de una mala educación familiar: a- Constituyen una realidad cotidiana; b- Causas de una mala educación familiar: c- El matrimonio cristiano base de la recta educación familiar; d- Cómo nacen los vicios de la familia no cristiana hoy; e- El amor cristiano, la psicología profunda y la vida matrimonial; f- El niño mal educado: Sus tipos más comunes; g- Cómo aportar en la educación familiar; h- Conclusión." Se encontraban también propuestas relacionadas con "Educación Sexual", cuyos contenidos eran: "lo masculino y lo femenino; el problema feminista; educación genital (patología), Educación sexual (fisiología); Educación sensual (poética); Lo público y lo privado; la aventura del hombre; lo fatal y lo contingente". Fuente diario *La Voz del Interior*. 29 de enero de 1954.

se establecía como una ruptura, sino como una continuidad con respecto a la de carácter inicial.

Un último rasgo a señalar sobre la formación inicial en la década del cincuenta, es que esta no formaba parte de los derechos y sí de las obligaciones del trabajo docente. En aquel escenario, en Córdoba, aquellos que ejercían o aspiraban a la docencia debían asistir a los Ateneos, Clases magistrales y cursos durante los meses de receso escolar (enero y febrero), y en muchos casos, ofrecían resistencias silenciosas que fundamentaban llamados al orden de las autoridades educativas.[6] Recién con la sanción del estatuto docente y el fortalecimiento del movimiento sindical se crearán las condiciones para limitar las exigencias extras durante el receso escolar.

A partir de la década del sesenta, con el ingreso de corrientes tecnocráticas, según Pineau (2012), ingresaría la noción de formación permanente, consolidando la modalidad *curso* como estrategia privilegiada que repetiría el modelo pedagógico tradicional y fortalecería la división técnica entre planificadores expertos y docentes, quienes debían reproducir en sus aulas lo propuesto en los espacios de formación. Se hicieron presentes también entre los años sesenta y ochenta perspectivas alternativas, vinculadas con teorías críticas y desarrollos derivados de los postulados de la educación popular, cuyo referente principal era Paulo Freire. Muchas de ellas se llevaron a cabo por fuera de los espacios estatales formales, instalando al taller como nuevo dispositivo de formación y diversificando el abanico de instituciones oferentes. Ya no era solo el Estado quien generaba propuestas de formación en servicio, sino también las universidades, grupos de estudios y, paulatinamente, el sector privado, que encontraría su mayor legitimación con la sanción en 1993 de la Ley Federal de Educación. Durante este período, la formación en servicio, en general, continuaba sin pensarse aún como parte de las estructuras de apoyo al trabajo de enseñar. Una excepción podía encontrarse en los talleres de base freireana, marginales en la oferta académica ofrecida a los docentes, donde la reflexión sobre las prácticas comienza a ingresar como parte de los contenidos de una formación en la que lo pedagógico quedaba subordinado a la dimensión política otorgada a los docentes, entendidos como agentes estratégicos de cambio.

[6] Sobre estas resistencias, podían leerse en los periódicos de la época, información como la siguiente: "La Dirección General de Enseñanza Primaria informa con motivo de las conferencias que auspicia, la vigencia del Reglamento General de Escuelas y su artículo 129: cada falta de asistencia a conferencias, exámenes de alumnos libres, exámenes de escuelas particulares, desfiles, sesiones u otros actos a que deban asistir especialmente los maestros se computará como doble y dos faltas de puntualidad en estos casos como una inasistencia". Fuente Diario *Los Principios*. 30 de agosto de 1953.

La formación docente en democracia

La formación docente en servicio ha estado presente desde el retorno de la democracia hasta la actualidad, acompañando políticas muy diferentes entre sí, y se ha reflejado en múltiples dispositivos: cursos de capacitación, talleres, seminarios, ateneos, programas de postitulación, etc.

Una mirada comparativa a los diseños curriculares de nivel primario (algo similar podría considerarse con los de la escuela secundaria) para la provincia de Córdoba correspondiente a los años 1987, 1997 y 2011, muestra que las demandas y expectativas sobre el trabajo docente (que variaban en cada propuesta curricular) no se focalizaban en mejorar desempeños escolares medibles por pruebas estandarizadas en solo algunos campos de conocimiento.[7]

Así, la preocupación política por trabajar la cuestión democrática en los diseños curriculares de Córdoba en 1987, cedería su lugar, durante la década del 90, a la formación en capacidades para habitar un mundo con profundas trasformaciones científico-tecnológicas, demandando una educación que brindara herramientas para la competitividad. Luego, con la Ley de Educación Nacional (LEN) sancionada en 2006, que propone una perspectiva de la educación como derecho y la escuela como espacio privilegiado para el pasaje de una herencia cultural (que debe transmitir confianza y producir filiaciones en un mundo que puede ser menos desigual), se producirá una nueva transformación en las demandas y expectativas sobre el trabajo de enseñar.

Estas tres transformaciones curriculares expresaban demandas y supuestos diferentes entre formación docente inicial, prácticas educativas y desempeños estudiantiles, que se reflejaron en políticas y dispositivos particulares. Si en los ochenta se demandaban prácticas democráticas a partir del diálogo y la reflexión, lo que explica la emergencia de experiencias de talleres y círculos de formación, en los noventa la hegemonía de un nuevo modo de pensar la formación docente en servicio (con la creación de la Red Federal de Formación Docente

[7] Con esto no perdemos de vista la implementación de evaluaciones estandarizas como los Operativos Nacionales de Evaluación desde mediados de la década del noventa, ni la participación de nuestro país en evaluaciones estandarizadas. Pero el avance de la lógica evaluativa se vio atravesada en los noventa por la renovación curricular, la transferencia de responsabilidades del sistema hacia las escuelas y los individuos y la competencia entre instituciones, entre otras medidas. Es decir, la preocupación por los desempeños escolares estaba incluida en una agenda de problemáticas mucho más amplia y diversa, vinculada con la transformación estructural del sistema educativo y las responsabilidades sobre él, del Estado nacional y los Estados provinciales.

Continua –RFFDC- y el "curso de capacitación" como principales dispositivos) ocurrió en el marco de un discurso que, por un lado, reconocía al docente como profesional con autonomía para decidir (en una transferencia de responsabilidades pedagógicas ampliamente estudiada); y por el otro, introducía la calidad como referencia para evaluar el trabajo de enseñar implementando las primeras evaluaciones estandarizadas (la primera fue una experiencia piloto realizada en Mendoza en 1994). Los noventa significarán también el fin del monopolio estatal en la formación docente en servicio y la emergencia de un mercado de capacitación que ha crecido en forma ininterrumpida hasta la actualidad.

Con la LEN, la formación docente se inscribirá en los intentos de restituir la autoridad simbólica y pedagógica de la escuela y los/as docentes, haciendo foco en la enseñanza como asunto central de las políticas de inclusión educativa. Gran parte de los programas y dispositivos de formación implementados desde entonces procuraron, por un lado, "… no partir de un saber acumulado, sino de los problemas de las instituciones educativas y la práctica docente" (Pitman, p. 142). Por otro lado, los dispositivos de formación docente comenzaron a pensarse como espacios "…de pensamiento e invención, ya que las respuestas a los problemas actuales no parecen estar totalmente alojadas en el campo académico" (Pitman, p. 142).

Junto a las modificaciones en las políticas y los dispositivos de formación, fueron cambiando las expectativas y representaciones sobre los/as docentes. Mientras que en los ochenta eran considerados como los representantes estatales del movimiento de renovación democrática, en los noventa fueron colocados en una posición de déficit que, de algún modo, se sostiene hasta la actualidad, tanto por su relación con la formación inicial, como por las demandas cambiantes de las políticas públicas a lo largo del tiempo.

Puede apreciarse así, cómo se ha ido reforzando la tendencia a pensar parte de los dispositivos de formación en servicio como respuesta a una formación inicial deficitaria y/o inconclusa (Achilli, 1987; Diker y Terigi, 1997; Zeichner y Gore, 1990; Therhart, 1987.) Este supuesto sobre el déficit docente se asentaba, por un lado, en la hipótesis de desactualización disciplinar y didáctica por la ausencia de políticas de formación docente desde la dictadura. Por otro lado, en los profundos cambios científico-tecnológicos que se venían produciendo, sobre los cuales los/as docentes debían actualizarse.

Posteriormente, durante la primera década del siglo XXI, la mirada hacia el trabajo docente plantearía la necesidad de superar la falta de confianza en las posibilidades de

aprender de los/as estudiantes y las necesidad de avanzar en un modelo pedagógico inclusivo, cuando ni a la escuela ni a los/as docentes se les había demandado esto en términos de política pública. De este modo, los/as docentes durante tres décadas han sido colocados en falta, porque la referencia para valorar sus prácticas de enseñanza deja de ser la función demandada por el Estado en un momento determinado (y/o los problemas de escolarización atendidos al interior de las escuelas) y pasa a ser el horizonte de futuro propuesto por las políticas educativas: formar ciudadanos autónomos y competentes para un mercado competitivo; construir propuestas educativas inclusivas, generando lazos de confianza con los/as estudiantes, que les posibiliten inscribirse en legados culturales plurales que como sociedad debemos transmitir y, más recientemente, mejorar los desempeños escolares en matemáticas y lenguas.

Baste colocar como ejemplo de este proceso, que la demanda de mejores desempeños escolares y mayor índice de finalización efectiva en la escuela secundaria, emerge en un escenario en el que la escuela duplicó en treinta años la tasa de escolarización del nivel, donde los/as estudiantes que no concluyen en tiempo sus estudios buscan formas alternativas como los Programas de Inclusión y Terminalidad (PIT) y/o los FINES[8], y cuando el trabajo escolar hace que más del 80 % de los/as jóvenes entienda que en la escuela aprende cosas valiosas y proyecta la continuidad de sus estudios (Gutierrez y Beltramino, 2016). Es decir, los logros de la escuela pasan desapercibidos y los/as docentes quedan en una situación de déficit desde el momento en que aquello que la política se propone, se enuncia como parte de una ausencia, una falta, y no de un nuevo piso de posibilidades alcanzado por el sistema educativo en su conjunto.

Hablamos de déficit estructural para pensar los dispositivos de formación docente, porque ellos parecen buscar atender sistemáticamente lo ausente en las escuelas y/o las prácticas educativas, pero muy débilmente como parte de estructuras de apoyo al trabajo de enseñar, que compartan reflexivamente con los/as docentes, experiencias y procesos de decisión pedagógica. En parte, esto se debe a la dificultad de las políticas educativas para resolver la tensión entre aquellos saberes disciplinares y disposicionales que deben sostenerse, fortalecerse, enriquecerse, por un lado, y nuevos saberes que precisan incorporarse. Es decir,

[8] Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (FinEs). "Destinado a completar la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos mayores de 18 años que han concluido en forma regular el último año de la Educación Secundaria y adeudan materias para su finalización". http://portaldetramites.cba.gov.ar/v/251 Depende del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

en este punto, no estamos hablando de mejores o peores saberes ni de perspectivas con las que acordemos más o menos, sino que nos estamos refiriendo al lugar de la escuela frente a la proliferación de saberes, al reconocimiento de nuevas perspectivas para pensar y trabajar sobre antiguos temas escolares, como los vinculados con la historia, la sexualidad, el trabajo y las transformaciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas de nuestra sociedad. Para comprender la complejidad de este asunto, basta considerar que aquellos/as docentes que están a punto de jubilarse han pasado por tres grandes etapas educativas (retorno a la democracia y dos leyes nacionales), con sus respectivas demandas de formación, y que en cada una de ellas han sido colocados en situación de déficit por parte de un Estado que también se ha ido transformando en relación con su responsabilidad con respecto a la educación. De este modo, la formación docente en servicio se vuelve cada vez más necesaria para un Estado que debe construir alternativas para los problemas de escolarización, así como para los/as docentes que demandan de ella respuestas a dilemas cotidianos del trabajo de enseñar, pero también el puntaje necesario para acceder, permanecer y/o ascender en la carrera docente.

Debates sobre formación docente, dispositivos y expectativas

Desde el retorno a la democracia, la tensión entre formación docente inicial y continua, y al interior de esta última, los debates entre lo teórico y lo práctico, lo necesario y lo urgente, lo simple y lo complejo, atravesó tanto las políticas, como los dispositivos de formación que dejaron de ser un monopolio del Estado (nacional y provincial), para dar lugar a un mercado donde participan Institutos de Formación Docente (IFD) y universidades (públicas y privadas), así como fundaciones, Organizaciones no Gubernamentales (ONG) y empresas.

Una mirada sobre las políticas de formación docente permite apreciar que, con independencia de los antagonismos pedagógicos que hayan representado, subsisten preocupaciones recurrentes relacionadas con la definición acerca de lo que debe saber un docente; las articulaciones entre formación inicial y continua que se precisan construir; pero también entre teorías y prácticas, así como el interrogante sobre la efectividad de los dispositivos académicos para resolver problemas de escolarización o, en términos menos instrumentales, sus alcances y límites en relación con los temas o problemas que buscan atender.

La pregunta sobre qué debe saber un docente, aunque es recurrente y varía según las perspectivas políticas y pedagógicas sostenidas, parece contar con algunos acuerdos. Al

respecto, Terigi (2012) sostiene que un docente debe saber acerca de los sujetos que aprenden, los contextos sociales, el contenido a enseñar, cómo enseñarlo, así como contar con conocimiento pedagógico, didáctico y del curriculum. En una perspectiva similar, Meirieu (2013) afirma que, para enseñar, un docente debe aprender a hacer: una clase, evaluaciones, actividades, materiales, documentos, estrategias de enseñanza, y debe tener un saber ético: sostener que todo alumno/a es educable. Otros/as autores/as afirman que ser docente tiene demandas cognitivas, como también sociales y afectivas. El/la docente debe aprender a trabajar con otros/as, a enseñar, a dar diversas respuestas e intervenir en la inmediatez de las prácticas (Cifali, 2005; Edelstein, 2011; Lombardi y Vollmer, 2009). De este modo, Alliaud (2017) sostiene que hay que aprender a moverse en las coordenadas actuales signadas por la complejidad y la incertidumbre, hay que saber crear, inventar, experimentar, en contraste con "aplicar" o "bajar", es decir, hay que aprender el oficio de enseñar que implica el qué, el cómo, y saber para qué y por qué enseñamos.

Los debates sobre qué debe saber un docente se inscriben en otros más amplios, vinculados con aquello que corresponde a la formación inicial y a la formación continua; el modo en que se hace lugar (o no) a las demandas, necesidades y expectativas de los/as docentes en ejercicio en los dispositivos de formación y las estrategias de retroalimentación necesarias para enriquecerlos. En este sentido, es posible apreciar que numerosas investigaciones (Achilli, 1987; Diker y Terigi, 1997; Zeichner y Gore, 1990 Therhart, 1987) coinciden en señalar que gran parte de lo aprendido en la formación inicial presenta una falta de conexión con los problemas que deben enfrentarse en las prácticas. Al respecto, Alliaud (2017) advierte que los enunciados de estas clásicas investigaciones, parecen continuar vigentes aunque "remixados":

> Es del todo frecuente que maestros, profesores y formadores noten la escasa relevancia o presencia de los saberes aprendidos a lo largo de la formación en sus prácticas de aula… los docentes reconocen dificultades y hasta imposibilidades a la hora de enseñar y… los alumnos no aprenden lo que tendrían que aprender. Por su parte, los docentes se muestran comprometidos y hasta ocupados, preocupados o superados por una tarea que reconocen asumir con responsabilidad, pero que no (les) sale (Alliaud, 2017, p. 63).

La forma en que se interprete esta situación puede dar lugar a políticas de formación docente muy diferentes entre sí. Leer solo una ausencia, explicaría que se sostengan dispositivos construidos desde la perspectiva del déficit con la intención de llenar vacíos de la

formación inicial. Por el contrario, interrogarse sobre qué saben quiénes egresan de los IFD, qué es lo que pueden hacer en sus aulas e indagar sobre cuáles son sus dilemas, habilita un diálogo complejo con las prácticas de enseñanza sostenidas en la formación inicial, pero también en las escuelas; con las demandas de los sujetos, así como con sus trayectorias formativas; con sus malestares, pero además con sus deseos, es decir, sobre aquello que quieren o precisan conocer. Esto solo es posible, si los espacios de formación docente dejan de ser reducidos al ámbito que busca llenar ausencias, transmitiendo, enseñando, capacitando, etc., sobre diferentes aspectos de la escolaridad y hacen lugar junto a sus propuestas, al registro de las expectativas, necesidades, demandas, experiencias y saberes que sobre esos mismos temas poseen los docentes.

Es necesario ampliar los sentidos de la formación docente, mediante dispositivos pensados como espacios de retroalimentación entre lo que se quiere proponer y lo que precisan los docentes en las escuelas, entre lo que se cree necesario y lo que las escuelas precisan resolver. Podrán desarrollarse, dispositivos reflexivos que permitan revisar supuestos e hipótesis sobre los que se definen las propuestas de formación docente. Esto supone dejar de hacer foco en lo que no se sabe, lo que no se puede, y avanzar hacia la pregunta sobre qué pueden y saben los docentes como punto de inicio, para trabajar sobre lo necesario en relación a los temas/contenidos/problemas abordados.

Un ejemplo de nuestra perspectiva surge de la experiencia con propuestas de formación docente desarrolladas desde el ICIEC-UEPC. En uno de los dispositivos que hemos denominado talleres de *Buentrato para enseñar y aprender*, nos encontramos con la demanda de escuelas preocupadas por cómo mejorar los vínculos, porque reconocen que inciden en las relaciones pedagógicas. Construir un dispositivo de formación bajo el supuesto inicial de que en dichas escuelas existen experiencias y saberes necesarios de reconocer para pensar en qué es posible hacer, permite encontrarse con cuestiones como las siguientes:

Caso uno: Los docentes de una escuela de Capital, donde se dictó un taller de *Buentrato para enseñar y aprender* durante el año 2017, sostienen: “En esta escuela se trabaja para que todos/as los niños/as puedan aprender”. Y agregan: “Me parece que una forma de cuidarlos es conocerlos, cada historia, cada trayectoria… Y nombrarlas”. “Aquí los estudiantes son de todos los docentes, no de la maestra del grado. También se busca personalizar a los estudiantes entre ellos, que se nombren por el nombre. Y también tenemos este contacto con

las familias, para que no se tenga un mensaje desde un lugar y otro mensaje desde otro." "Uno con el tiempo va conociendo la forma de trabajo de cada uno y hay mucho respeto por esa forma."

Caso dos: En una escuela de Capital en la que se brindó un taller de *Buentrato para enseñar y aprender* durante 2017, señalan los docentes: "… el trabajo que realizan los docentes de las materias 'especiales' es fundamental para potenciar los aprendizajes en las demás áreas". "En esta escuelas las horas especiales son muy fuertes, el lugar que han tomado y lo que significan para ellos". "Nosotros decimos que hay muchos chicos que en determinado momento se 'alorenzan'[9]. Significa ser creativo, rescatar mucho la oralidad, ser crítico, recuperar y potenciar sus universos culturales". Para los/as docentes de esta escuela, el trabajo en "horas especiales", música, artes visuales, teatro y educación física, les ofrece mayores posibilidades de aprender a los/as niños/as que pasan por la institución, porque pueden encontrar diferentes formas de expresión, comunicación, lenguajes, que les permiten expandir sus experiencias educativas y mejoran sus condiciones de escolaridad.

Ambos testimonios presentados, pueden surgir de dispositivos de formación docente que no parten del *no saber* docente. El interrogante sobre las experiencias y saberes docentes, es constitutiva del dispositivo de formación e implica un tiempo para dialogar en cada taller con los docentes sobre lo que sí pueden hacer, lo que sí saben, lo que sí logran. Una perspectiva como esta requiere de recursos para sistematizar la participación y transformarla en analizador del propio dispositivo formativo. De este modo, interrogarse sobre lo que sí saben y logran los maestros, evita construir propuestas a prueba de docentes e instala la necesidad de dialogar sobre las prácticas educativas en una horizontalidad que no renuncia a lo que el espacio se propone ofrecer pedagógicamente, sino que, al decir de Rancière (2007), parte de concebir que la igualdad para hablar de la escuela, la enseñanza y los aprendizajes es un punto de partida y no de llegada. Ello es posible lograr en dispositivos concebidos como espacios de formación compartida, donde todos tienen algo para dar, todos tienen algo para aprender.

Hacia una formación compartida, como espacio de encuentro

[9] Con el término se alorenzan las/os docentes refieren al cuento "El Cazo de Lorenzo" de Isabelle Carrier http://www.editorialjuventud.es/3781.html

El análisis de la categoría "formación" remite a un conjunto de políticas y prácticas educativas inscriptas en tradiciones epistemológicas diversas. De ellas se derivan tipologías, destinatarios, propósitos y modalidades particulares de relación con el conocimiento. Según Ardoino (2005) existe una ruptura epistemológica entre lo que se llama la formación inicial y las formaciones continuas. Estas últimas se dirigen siempre a adultos que han pasado ya por una experiencia de formación inicial y nunca son ni pretenden ser universales, sino que, por el contrario, se instituyen como particulares, incluso cuando se asienten en valores universales. Se estructuran a partir del reconocimiento o la hipótesis de la experiencia y/o saberes previos de quienes en ella participan, aunque ello no implica necesariamente que sean menos complejas. En este sentido, es necesario interrogarse sobre las hipótesis en que se asientan las políticas y dispositivos de formación docente, sobre lo que saben (o no) y pueden (o no), así como lo que les permitirá realizar la propuesta formativa ofrecida en sus prácticas cotidianas con los/as estudiantes, familias y/o compañeros/as.

Consideramos que uno de los principales desafíos en las políticas de formación docente, consiste en superar enfoques normativos de relación con el conocimiento, promoviendo espacios de trabajo con el saber horizontales, entre actores que poseen saberes localizados en diferentes ámbitos de práctica. Esto supone intentar superar la tentación de sostener propuestas donde alguien se arroga un saber superior a otros. Anida allí, entre docentes, investigadores/as y actores que participan en otras posiciones del sistema educativo (inspectores, equipos técnicos, etc.) y comparten tiempos de trabajo conjunto sobre determinados temas y/o problemas, la posibilidad de construir nuevos saberes pedagógicos a la par de hacer de los espacios de la formación docente, ámbitos de encuentro con el saber y no de anulación de "otros" saberes. Es decir, problematizar en cursos, talleres, ateneos o seminarios que la transmisión funcione en forma unidireccional, desde quien es instituido como sujeto de saber hacia quien no lo posee. Por el contrario, es menester reconocer la presencia de diferentes saberes, así como la relevancia que ellos poseen para diferentes ámbitos de práctica (Feldman, 2010).

Una perspectiva como la aquí propuesta implica repensar la responsabilidad de quienes sostienen políticas de formación docente desde el Estado (nacional/provinciales), IFD, sindicatos, universidades y oferentes privados. No es suficiente construir una propuesta para trabajar determinado asunto educativo, es necesario pensar su forma y transformar en objeto de reflexión lo que en dichos espacios se genera y lo que a los/as docentes les ocurre en

sus prácticas cotidianas. Como afirma Alliaud (2017) los/as docentes sienten que, por diferentes cuestiones, su tarea "no les sale". Este decir nos invita a pensar con ellos/as ¿Por qué no les sale? Tal vez, en ese pensar juntos, acompañando sus prácticas, encontremos respuestas a este interrogante de modo tal que la preocupación por el hacer (bien, mejor, distinto) se articule con el deseo de saber y el derecho a aprender de los/as estudiantes. De este modo, podríamos considerar que uno de los propósitos de la formación docente debería girar en torno a "… sostener el vínculo del docente con el saber y sobre todo, con el deseo de saber… Es difícil enseñar sin apego a lo que se enseña y sin la voluntad de aprender sobre la función que se cumple" (Pitman, 2012, p. 141). En este sentido, sostenemos que la tarea es el trabajo de enseñar una relación con la cultura que implica incluir a "los nuevos" en el universo cultural y garantizar su derecho aprender.

La relevancia de avanzar en propuestas de formación compartida es mayor si se considera el consenso existente sobre la insuficiencia del saber pedagógico y didáctico disponible para orientar intervenciones sobre numerosos aspectos de los procesos de escolarización. En una perspectiva similar, Pitman señala:

> La formación continua exige hoy una combinación de recursos más compleja y creativa que la mera recopilación de bibliografía. En definitiva, necesitamos hacer de ella un espacio de pensamiento e invención ya que las respuestas a los problemas actuales no parecen estar totalmente alojadas en el campo académico (Pitman, 2012, p. 143).

Es decir, el contexto actual nos interpela y requiere de un saber que trascienda los límites del dispositivo escolar; la complejidad de las prácticas educativas, los cambios sociales, políticos, tecnológicos y culturales exigen la invención de nuevos dispositivos de formación y acompañamiento al trabajo de enseñar. Esto, según Terigi:

> Como mínimo, supone ensayar algunas rupturas –razonables, que no desbaraten ni desautoricen todas las prácticas–, con el corpus tradicional de saberes, con el saber pedagógico por defecto, que tiene el valor de haber estructurado nuestro modo de ver el mundo de la escuela, pero que nos desautoriza cuando queremos ensayar algo diferente (Terigi, 2010, p. 38).

Dispositivos asentados en el principio de "formación compartida", donde todos aprenden, pero no en términos de un discurso político-pedagógico correcto, sino de una propuesta pedagógica explícita, podrían alejarse de modos de pensar la relación con el saber

cercanas al modelo de educación bancaria planteado por Freire, donde un experto-que posee el saber, se lo brinda a aquel que no lo tiene. Al respecto, Carlino (2005) señala que en los dispositivos tradicionales de formación, los/as profesores/as solemos ubicar a los/as estudiantes (docentes en nuestra homología) como oyentes de nuestras explicaciones, esperando que tomen nota y lean la bibliografía sugerida. Pero, tal como explica Carlino (2005), en este esquema, al cual estamos acostumbrados/as, quien más aprende es el/la docente que realiza la mayor actividad cognitiva al investigar, leer, construir relaciones entre autores y conceptos y preparar una clase. Por ello, consideramos que es necesario avanzar en propuestas construidas como espacios de encuentro entre saberes y experiencias que habiliten y promuevan el debate, la reflexión, creación y recreación conjunta de saberes y posibilidades; movilizar saberes académicos y prácticos, pero también emociones y afectos y apuestas por construir una buena escuela, donde el aprendizaje sea un derecho de niños/as y jóvenes.

Un ejemplo de la perspectiva propuesta, se encuentra en los cursos de formación docente que venimos ofreciendo desde el ICIEC-UEPC. En ellos se cuenta con cinco encuentros presenciales de solo cinco horas. En la apertura de cada curso se presenta la perspectiva de trabajo pedagógico y, sobre ello, se propone que cada docente pueda construir una propuesta sobre el tema en cuestión para desarrollar con sus propios estudiantes. Dos encuentros se destinan al trabajo en aula taller: allí, los/as docentes intercambian formas de trabajo consolidadas en sus escuelas, interrogantes, dilemas, dudas, desafíos. Se escuchan entre sí, llegan a algunos acuerdos sobre cómo interpretar y conceptualizar ciertas cuestiones y, a partir de ello, toma forma el desarrollo de propuestas para sus propios estudiantes. Entre el tercer y el cuarto encuentro se produce un intervalo mayor de tiempo, de modo tal que se puedan implementar las propuestas elaboradas. Cuando los/as docentes retornan al curso, se produce un intenso análisis y debate colectivo sobre lo ocurrido en la implementación de sus propuestas. Tal vez el mayor aporte que ofrecen estas propuestas no es tanto la actualización de saberes, posibles de encontrarse en múltiples plataformas digitales, sino más bien la experiencia de trabajo colaborativo entre ellos/as, el estímulo a una disposición que tensiona la estructura individualista de los puestos de trabajo, la vivencia de poder mostrar y mostrarse en las fortalezas y debilidades de sus propias prácticas escolares, el compartir miradas sobre los/as estudiantes, pero también las reflexiones sobre lo que con ellos/as que se generan desde propuestas construidas en el marco de lógicas cooperativas de trabajo pedagógico. Probablemente un dispositivo estandarizado de evaluación no podría mostrar un “impacto” de

cada curso. Sin embargo, creemos que allí se producen efectos que podrían ser mucho más profundos si el conjunto de las políticas de formación docente pudieran pensarse como parte de las necesarias estructuras de apoyo al trabajo de enseñar que aún deben construirse.

Repensar los dispositivos de formación docente

Parte de los debates sobre los contenidos de la formación docente se vinculan con el grado de especificidad pedagógica que deben tener. Es decir, dichos dispositivos, ¿deben reducirse a prácticas y problemas educativos? O bien, ¿pueden incluirse cuestiones culturales vinculadas con ciclos de cine o café literarios, sin referencias a la escolaridad? ¿Pueden convivir dispositivos de ambos tipos? Y si es así, ¿cuáles son más relevantes en el actual escenario educativo? A partir de cómo se conciba al/la docente: como trabajador de la cultura, técnico aplicador, profesional liberal y/o consumidor de propuestas construidas por otros, las respuestas a estos interrogantes se cristalizaran en diferentes tipos de dispositivos, contenidos y disposiciones priorizados por las políticas de formación docente.

Este sentido, coincidimos con Lombardi y Vollmer (2009) cuando afirman que la formación continua debe pensarse junto a los/as docentes e instituciones educativas:

> Pensar los problemas junto con las instituciones requiere crear escenarios de trabajo que se propongan brindar una oportunidad al colectivo docente para identificar esos problemas definiéndolos; requiere que los formadores ayuden a los docentes a desplegar acciones que logren abordar los problemas identificados, los acompañen en las decisiones que se han pensado y les ayuden a evaluar, socializar y difundir de esta manera las prácticas valiosas. (p. 64)

Pensar de este modo la formación continua es pensar dispositivos que acompañen el trabajo de enseñar. Por ello, consideramos necesario desarrollar dispositivos donde sea posible construir con las instituciones y los/as docentes la agenda de formación sobre sus problemas situados. Una referencia sobre esta posibilidad la constituyó el *Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela* definido en paritaria nacional docente. Más cerca y en una escala mucho menor, desde el ICIEC-UEPC venimos desarrollando el programa de *Consulta Pedagógica* en el que, sobre una demanda institucional, se organiza una propuesta de formación cuya característica central es acompañar un proceso pedagógico institucional de trabajo con el colectivo docente, pensando y ensayando junto a ellos/as alternativas para las situaciones que los/as problematizan, e hipotetizando sobre los resultados obtenidos.

Nuevamente nos encontramos con dispositivos de formación cuyos efectos no podrían medirse en dispositivos estandarizados, pero que muestran profundos efectos en las dinámicas institucionales y pedagógicas.

En este punto, consideramos necesario señalar explícitamente que los desafíos presentes en los actuales procesos de escolarización no pueden resolverse solo por medio de la formación docente. Sin embargo, ella puede ocupar un lugar de gran relevancia si comienza a ser concebida como parte de estructuras orientadas a acompañar el trabajo de enseñar desde un lugar más cercano a las prácticas educativas. Esto implica producir hipótesis alternativas a la ausencia de saber, superar perspectivas asentadas en una posición normativa que anula el diálogo con los construidos en las prácticas educativas, revisar los formatos de capacitación, y hacer de los espacios de formación docente un ámbito de encuentro y sistematización de saberes, de conocimiento y reconocimiento de prácticas, apuestas y expectativas con respecto a los saberes, los/as estudiantes y el trabajo de enseñar.

Avanzar en esta dirección, con propuestas que hagan lugar a la perspectiva de los/as docentes, las dinámicas institucionales y los procesos pedagógicos, requiere tensionar la dimensión individual sobre la que tradicionalmente se ha estructurado la formación docente. Por el contrario, creemos que en la actualidad es necesario fortalecer propuestas colectivas como la desarrollada por el *Programa Nacional de Formación Docente Nuestra Escuela*, que posibiliten hacer de ella una comunidad de sentidos donde sea posible construir memorias pedagógicas sobre los acuerdos, desacuerdos, logros, expectativas y alternativas construidas en las apuestas por mejorar las oportunidades educativas de todos los/as niños/as y jóvenes.

Hacer de la escuela un espacio de reflexión colectiva, una comunidad de sentidos, requiere que los puestos de trabajo dejen de reducirse a la relación docente frente a estudiantes. Se requieren de tiempos institucionales que posibiliten una formación en servicio, que ponga en jaque la lógica credencialista que en forma creciente viene secundarizando la relevancia del trabajo sobre los saberes y las reflexiones sobre las propias prácticas. Considerar las condiciones de trabajo necesarias para desarrollar dispositivos de formación asentados en una perspectiva dialógica y horizontal, podría contribuir a restituir centralidad a los/as docentes y sus prácticas sin que ello implique caer en un instrumentalismo. El Estado tiene aquí, además de una responsabilidad, una gran oportunidad.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (1987). La *Práctica Docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Cuadernos de Formación Docente N°1, Universidad de Rosario.

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio.* Buenos Aires: Paidós.

Birgin, A. (2013). Entrevista a Philippe Meirieu. *Revista Del IICE, 0*(30), 5-16. Recuperado de http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/141/103

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cifali, M. (2005). Enfoque Clínico, Formación y Escritura. En Altet, M., Charlier, E.,

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Gore, J. y Zeichner, K. (1990). Teacher socialization. En Houstin (Comp.) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: MacMillan.

Lombardi, G. y Vollmer, M. La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia Argentina. En Vaillant, D. y Velaz de Medrano, C. (Coord.) *Aprendizajes y desarrollo profesional docente.* Fundación Santillana. OEI.

Pineau P. (2012) Docentes "se hace": notas sobre la historia de la formación en ejercicio. En Birgin, A. Más Allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires: Paidós.

Pitman L. (2012) Manual del capacitador. Capacitación docente enfoque y método. En Birgin, A. *Más Allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.

Rancière, Jacques (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Terigi, F. (2010) Docencia y saber pedagógico-didáctico. En *Revista El Monitor de la Educación N° 25*. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Terigi, F. (2013). VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. Buenos Aires: Santillana.

Información sobre los autores

***Gonzalo Martin Gutierrez.** Magister en Investigación Educativa. Director del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores (ICIEC-UEPC). Docente en Didáctica General e Historia de la Educación Argentina en el Profesorado en Comunicación Social y en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Líneas de Investigación: Procesos de escolarización enseñanza e inclusión en Córdoba; Sindicalismo docente y organización del trabajo escolar. *Datos de contacto*: gutierrezg61@yahoo.com.ar Dirección Postal: Edmundo de Amicis 4035. Barrio Las Magnolias, Córdoba. Teléfono: 3516-201870.

****Lucia Beltramino**: Es Licenciada en Ciencias de la Educación. Coordinadora del Área de Formación Docente del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC-UEPC). Docente de Estrategias de Estudio e Investigación en la Facultad Filosofía y Humanidades. Líneas de investigación: Procesos de escolarización enseñanza e inclusión en Córdoba y procesos de aprendizaje en la universidad.
Entre otras publicaciones en co-autoría con Gonzalo Gutierrez puede mencionarse *La escuela construye memorias. A 40 años del golpe, de eso sí se habla.* Córdoba: Alaya Servicio Editorial: Unión de los Educadores de la Provincia de Córdoba. 2016.
Datos de contacto: luciabeltramino@gmail.com Dirección postal: San Martín 1585. 5° B Córdoba. Tel: 3517625244.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

EL SUJETO ÉTICO EN LA JUSTICIA EDUCATIVA

Mónica Laura Fornasari*

Recibido: 14/05/17
Aceptado: 08/07/17

Resumen

Este artículo se desprende de la investigación sobre las dificultades observadas en la convivencia institucional que afectan los modos de participación juvenil en el ámbito escolar, cuando los jóvenes no internalizan las legalidades como principio educativo, y desde el paradigma disciplinario, no se permiten desarrollar experiencias de aprendizajes sobre la relación de alteridad y ciudadanía. Nuestros objetivos nos permitieron comprender - desde la complejidad del campo educativo - la constitución del Sujeto Ético y sus modos de subjetivación en la construcción de una justicia educativa. Desde una perspectiva hermenéutica realizamos un estudio cualitativo focalizado en dos escuelas públicas secundarias – como estudio de caso – y, específicamente con un enfoque clínico, analizamos una dimensión subjetiva de estudiantes de sexto año. Los resultados alcanzados en esta investigación permiten profundizar y completar estudios evaluativos sobre los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) y su impacto en las Políticas Educativas de la Subjetividad. La escuela cuando enseña a elaborar y resolver conflictos promueve el desarrollo de procesos simbólicos y se favorece la construcción democrática de la justicia y la experiencia de lo escolar. Como conclusión afirmamos que la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes se implementa desde una cultura de la justicia educativa en el escenario escolar.

Palabras claves: subjetividad, educación política, acuerdos escolares de convivencia, participación estudiantil, justicia educativa.

THE ETHICAL SUBJECT IN THE EDUCATIONAL JUSTICE

Abstract

This research emerges from the institutional coexistence present difficulties that affect the youth participation ways in the educational environment when youngsters cannot internalize the legalities as an education principle. The disagreements with educators, when taking part from the discipline paradigm, does not allow developing a learning experience about the relationship between alterity and citizenship. We were able to understand, by means of our goals, based on the complexity educational field, the Ethical Subject constitution and their subjectivity ways in building an educational justice. We carried out a qualitative study based on a hermeneutic position and focused in two public secondary schools- as a case study- specifically with a clinic focus. We analyzed a subjective dimension in sixth course students. The accomplished results from this research allow deep en and complete Coexistence School Agreements (AEC in Spanish) evaluative studies and their impact in the Subjectivity Educational Policies. When school trains subjects to elaborate and solve conflicts, it promotes the symbolic processes development and develops in educational intervention devices, promoting the democratic building of scholar experience and justice. In conclusion, we assert that our youngster's socio pedagogic integration can be implemented thanks to an educational justice culture at a school scene.

Keywords: subjectivity, political education, coexistence school agreements, student participation, educational justice.

Introducción

Cuando comenzamos a interrogarnos sobre el problema de la justicia en los ámbitos educativos en general, y en la escuela secundaria en particular, surgió la necesidad de investigar y profundizar sobre este tema que se presenta desde antaño en la agenda pública, y por otra parte, resulta sensible y dilemático para la sociedad en general, particularmente para los académicos e investigadores, por la complejidad que lo atraviesa.

A partir de nuestra experiencia laboral, que consiste en intervenciones profesionales de acompañamiento educativo en instituciones de nivel secundario, nos sentimos conmovidos e interpelados por el tema de la justicia educativa. Pudimos

observar que la falta de práctica de una cultura de participación juvenil en el ámbito escolar provoca desencuentros con los educadores, quienes intervienen generalmente desde el paradigma disciplinario, basado en un modelo coercitivo y punitivo que no permite construir una experiencia de aprendizaje sobre las normas de convivencia escolar (Maldonado, 2004).

Luego, en el proceso de investigación realizado, el interrogante que motivó este estudio se desprende de la dificultad que muchas veces visualizamos en los escenarios educativos, cuando los educadores del nivel secundario depositan prevalentemente en los estudiantes el protagonismo y responsabilidad sobre los conflictos de convivencia escolar y su palabra queda negada o desestimada desde la posición de los adultos.

Desde una perspectiva hermenéutica, nuestro propósito se focalizó en reflexionar sobre la forma en que profesores y estudiantes decodificaron sus comportamientos en las interacciones de la vida escolar cotidiana. El contexto educativo aquí fue recuperado interpretativamente como un marco externo que contuvo a los sujetos y que, a su vez, formaron parte de él (un co-texto). Esto significó entender cómo la realidad escolar fue construida y producida reflexivamente por sus miembros desde un **posicionamiento ético en relación a la justicia escolar** y en la construcción de las **legalidades internas en su relación con la ley social**, a partir de los Acuerdos Escolares de Convivencia (M.E.C, Resolución 149/10).

Para la construcción de acuerdos normativos, Siede (2007) propone dos principios básicos para delimitar derechos y responsabilidades de los estudiantes en el ámbito escolar: (i) Principio de Legalidad: establece que a ningún miembro de la comunidad escolar se le pueden reconocer menos derechos que los que la ley otorga fuera de la escuela (Constitución y leyes internacionales sobre Derechos Humanos); y (ii) Principio Pedagógico: determina que no se puede adjudicar a los estudiantes mayor nivel de responsabilidad que el que se espera de un ciudadano adulto en la sociedad.

Asimismo, este avance sobre la función y responsabilidad que el adulto educador - desde un lugar de autoridad - asume frente a los jóvenes que tiene a su cargo, nos permitió ampliar miradas y dispositivos de intervención desde el entorno de las políticas educativas públicas en la constitución del Sujeto Ético y su impacto en las *Políticas Educativas de la Subjetividad.* Esto fundamenta el sentido social de la institución escolar como formadora de las nuevas generaciones como Sujetos Éticos en

la convivencia escolar (Fornasari, 2015) a partir de la construcción de una justicia educativa que contribuya a la integración sociocultural de los jóvenes en su relación con la alteridad y la experiencia de ciudadanía.

Para el enfoque teórico-conceptual de nuestra investigación, consideramos que durante el proceso de socialización que transcurre entre la infancia y la adultez se requiere de adultos significativos que ayuden a controlar los impulsos juveniles para acceder a las interacciones sociales desde formas sublimadas y culturales. Desde este enfoque, la escuela está representada culturalmente como la contracara de la violencia social al promover modos racionales en la resolución de conflictos a partir de la oportunidad educativa acontecida desde una *mirada ética* en un *espacio común sensible* que posibilite compartir, distribuir y repartir desde un accionar con justicia.

Para institucionalizar la legitimidad de la norma y la sanción se requiere un proceso de elaboración colectivo que posibilite apropiar, aplicar y controlar su cumplimiento para todos sus integrantes. Por lo tanto, la impunidad expresa una situación de injusticia institucional, que afecta la convivencia al generar estados de malestar entre sus miembros. El problema de la justicia opera en las instituciones escolares en articulación con la resolución de conflictos, la construcción colectiva de normas, la internalización de las legalidades, la aplicación de sanciones y el ejercicio de la autoridad.

En el pensamiento de Levinas (1987), la justicia se constituye en un punto de partida para una filosofía de la alteridad y es el núcleo de su pensamiento ético. En esta línea, la noción de tercero permite la ruptura de la lógica discursiva binaria, en tanto la terceridad incorpora la contradicción, al tensionar la apertura de sentidos en un discurso homogéneo y lineal. La necesidad de habitar un nuevo espacio de convivencia en la escuela, también requiere pensar intervenciones diferentes al del disciplinamiento. El desafío consiste en construir un dispositivo *ley-palabra* (Greco, 2007), basado en la confianza y reconocimiento como espacio simbólico de encuentro, conversación, pensamientos colectivos, y no de disputas y rivalidades. Así, la ley propuesta desde el paradigma de la convivencia se constituye como habilitadora del encuentro, de ligarnos al otro en un escenario específico, como es el escolar, a partir del descubrimiento del "Rostro del Otro" (Levinas, 1987) en la construcción del vínculo con la alteridad.

Método de trabajo

Para este estudio nos fundamentamos en métodos cualitativos de investigación educativa, que se sustentan en una posición filosófica interpretativa a partir de la cual se otorga un significado al mundo social – *sentido hermenéutico* – para comprenderlo, vivenciarlo y producirlo. Además, nos basamos en el *enfoque clínico* en ciencias sociales (Blanchard Laville, 1996) y el *estudio de casos* (Neiman y Quaranta, 2006) una de las tradiciones dentro de los métodos de investigación cualitativa. En nuestro estudio, desde el paradigma hermenéutico interpretativo investigamos el modo en que se formó un conjunto social, a partir de sus pautas culturales y relaciones sociales: los estudiantes de sexto año en los Consejos de Convivencia Escolar (CCE).

Seleccionamos *intencionalmente* la muestra, sobre la base de objetivos temáticos y conceptuales formulados para la investigación. En este caso, representó un fenómeno particular (dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, República Argentina, que implementaban los CCE) que, a su vez, constituyó una expresión paradigmática de una problemática social referida a la experiencia de la alteridad desde la constitución del Sujeto Ético en jóvenes que cursaban su último año de escolaridad (sexto año).

En nuestra investigación como proceso de triangulación entrecruzamos los materiales y datos aportados por distintos instrumentos de recolección de la información a partir de observaciones, técnicas proyectivas, entrevistas y fuentes documentales.

Para la recolección de datos en el campo de investigación se utilizaron, en una primera etapa, la observación (no participante) en los CCE; siete (7) entrevistas a los referentes institucionales (directivos, gabinetistas y docentes tutores de los Consejos de Convivencia) y se aplicaron dos técnicas proyectivas: el test de las frases incompletas de Rotter y el test de la asociación de palabras, las cuales se implementaron en forma grupal a cuarenta y tres (43) estudiantes de sexto año del turno mañana y tarde de las dos escuelas participantes en este estudio. En una segunda etapa, se realizaron dieciocho (18) entrevistas individuales a los jóvenes pertenecientes a estos tres cursos de sexto año de ambas escuela, con el objeto de profundizar la indagación en la dimensión subjetiva de este estudio.

Resultados

Para la elaboración de este artículo, proponemos dos categorías analíticas que sirvieron de soporte metodológico para sistematizar y ordenar la presentación de la experiencia y su posterior lectura interpretativa del material recolectado en nuestra investigación, como una segunda hermenéutica.

En una primera dimensión de análisis, se tomaron en consideración: los sentimientos morales desde la ética y la autoestima; la construcción de acuerdos escolares de convivencia (AEC); los procesos de simbolización de las normas escolares; las representaciones sobre la justicia escolar; la transferencia y la confianza hacia los adultos educadores; el significado y el valor de las sanciones.

Luego, para desarrollar este enfoque, hemos centrado el análisis en las siguientes categorías: **un posicionamiento ético en relación a la justicia escolar** (Levinas, 2001) y recuperamos de Bleichmar (2014) la relación entre la construcción de los **acuerdos escolares de convivencia con las legalidades internas y la ley social** al articular los procesos de socialización con la estructuración psíquica del sujeto.

A continuación, desarrollamos el análisis interpretativo de la experiencia, para comprender su incidencia en las subjetividades juveniles desde las tramas de la escolarización actual.

Un posicionamiento ético en relación a la justicia escolar

La pregunta sobre la justicia plantea la problemática por la cuestión del otro, la necesidad de reconocimiento y del tercero, en un terreno de confrontación entre ética y política, desde la dimensión hospitalidad-hostilidad. Para Levinas (2001), el lenguaje es justicia en tanto configura la presencia del Rostro del Otro como terceridad que rompe la relación de complicidad binaria “yo-tú”. En esta investigación, los estudiantes de una de las escuelas ubicada en un contexto de ruralidad pudieron expresar esta experiencia de la siguiente manera:

> Nosotros protestamos por la ley, por portación de rostro, por la policía, cómo se dice, por el código de faltas. Armamos un proyecto para que los políticos vean que por una vestimenta o por una gorra que tengas puesto, la policía te lleva preso por portación de rostro, por el color de piel también. (Entrevista, estudiante).

En este escenario, los estudiantes acompañados y orientados por los adultos educadores pudieron presentar un proyecto a los legisladores, en tanto lenguaje portador

de otros sentidos que otorgó visibilidad a una experiencia vivenciada por ellos desde la injusticia social. Para estos jóvenes la presentación de un proyecto de ley para respaldar la "marcha de las gorras" se constituyó en una oportunidad de transformación subjetiva, a partir de una intervención desde el campo educativo para defender un espacio cultural propio como sujetos de derechos.

En otra situación, para defender y reclamar sus derechos, los estudiantes siguieron una serie de pasos y procedimientos institucionales que permitieron establecer: en primera instancia, acuerdos con los profesores; luego presentaron la petición por escrito a la dirección y, en un tercer momento, dialogaron con las autoridades directivas. Este acontecimiento nos ayudó a comprender que: "A través de canales adecuados de participación, es esperable que se construya un sistema de justicia y de canalización de las inquietudes estudiantiles capaz de ayudarlos a habitar con sentido el espacio escolar" (Siede, 2007, p.14).

Esta modalidad de intervención puso en evidencia la Doctrina de la Protección Integral (Ley 26.061) en el ámbito escolar, al establecer procesos sociales de participación juvenil como sujetos de derecho. Los jóvenes lo expresaron de la siguiente manera:

> ¿Cómo hablamos entre nosotros para llevar a cabo esas cosas? Por ejemplo, ese tema de la doble salida, nos pusimos de acuerdo con los profesores, hicimos una nota y se la mandamos a la directora. Después la directora quería hablar con nosotros, nos citó un día en el curso y hablamos con ella. Esa es una de las formas que hicimos para defender el tema del horario de salida (Entrevista, estudiante).

En las dos escuelas investigadas, la función directiva estuvo investida en un lugar jerárquico y preponderante por los estudiantes, asignándole desde su propio posicionamiento, el poder de regulación normativo acorde a la estructura escolar tradicional:

> El mayor cambio en la escuela la nueva directora y el reglamento más estricto (Frases incompletas, estudiante).

> Ahora están mejor, antes por ejemplo, entraban a la hora que querían, no venían con el uniforme, faltaban mucho el respeto a los profes que ahora se está controlado un poco eso, gracias a la directora que está haciendo cumplir (Entrevista, estudiante).

Para algunos jóvenes, la infraestructura fue considerada como un tópico relevante dentro del tema de justicia escolar, destacando las mejoras en las condiciones edilicias:

> El mayor cambio en la escuela la forma estructural, es lo que por el momento está cambiando (Frases incompletas, estudiantes).

> Nosotros hace dos años pintamos el curso nuestro, y siempre estuvimos ahí, desde cuarto año. Te das cuenta que si uno hace algo, es como que lo cuida, en cambio si fuera diferente no (Entrevista, estudiante).

De este modo, la protección y preservación de los espacios áulicos e institucionales se vinculó a un sentimiento de pertenencia y apropiación de la estructura edilicia como espacio de contención de la vida escolar donde los jóvenes asociaron la noción de normas de convivencia con el compromiso de cuidar y mantener la infraestructura educativa.

Los estudiantes valoraron el ejercicio de autoridad docente en la administración de justicia escolar en el ámbito áulico, en cuanto a la regulación de situaciones de equidad grupal. La justicia fue comprendida por los jóvenes como una instancia de reconocimiento de todos y de cada uno en el proceso de enseñanza aprendizaje en el clima de trabajo colectivo. Esta experiencia de justicia y respeto por la normativa escolar en el espacio del aula fue valorada y destacada por ellos en el proceso de acompañamiento que los profesores les brindaron en su trayectoria escolar. Si bien, se depositó en la figura de dirección la máxima responsabilidad en hacer cumplir la normativa, ellos también reflexionaron sobre el lugar de autoridad ejercido en la función docente frente al aula:

> En el curso hay justicia. Por ejemplo, si una profesora ve que están todos los chicos trabajando y uno no trabaja, ahí nomás le pone amonestaciones. Como que lo trata de sancionar para que vea que tiene que seguir lo que nosotros estamos haciendo (Entrevista, estudiante).

> En el aula sí porque vos le podes plantear a los profesores cosas y ellos te van a contestar. Bien, si por ejemplo en mi curso usted se lleva una materia, usted piensa que se la lleva mal y que no lo puede aprobar, usted puede hablar con el profesor, puede ver y usted puede hacer un trabajo corto para poder aprobar la materia. Te ayudan en ese sentido, en sexto año te ayudan a terminar el secundario (Entrevista, estudiante).

Como dato significativo, algunos estudiantes de una de las instituciones destacaron el lugar de la nueva gestión escolar al señalar la diferencia con etapas anteriores y valorar la transformación en la cultura institucional, en cuanto a la implementación y respeto por la normativa:

> Ahora esta directora sí las está haciendo cumplir, y me parece que está bueno. Quizás si antes decías "me voy del cole", ahora pensás y no lo haces, y te quedás y listo, que es lo correcto, lo lógico. Ahora se están haciendo cumplir. (Entrevista, estudiante).

Esto fue vivenciado como un proceso de construcción de la convivencia desde una política de justicia y de cuidado para todos. Los estudiantes percibieron un cambio positivo en el clima institucional de justicia al estar incorporada la palabra en el vínculo social. Desde nuestra interpretación, la posibilidad de dialogar y conversar con otro modificó el nivel de reacción impulsiva y violenta que predominaba anteriormente, lo cual promovió un clima de tranquilidad y armonía escolar:

> Sí, hay justicia en la escuela, porque cuando alguien es injusto con el otro, el otro le dice. Nunca nos agarramos a las trompadas en serio, a las patadas, pero así de ir, hablar y decir las cosas como son, sí (Entrevista, estudiante).

> Bastante tranquilo, a pesar de lo que se ha vivido otros años, bastante tranquilo. Otros años venían chicos muy revoltosos. Hemos tenido trompadas en el pasillo, este año no. Este año fue bastante tranquilo (Entrevista, estudiante).

En algunos jóvenes la injusticia estuvo asociada a la falta de escucha por parte de los mayores; como así también expresaron que la violencia entre pares se manifestó cuando la autoridad no estuvo presente. En estas situaciones, la ausencia de diálogo y acompañamiento de parte de los adultos, promueve condiciones de riesgo para la justicia educativa:

> "Siento que hay injusticia en la escuela cuando no se escucha a los alumnos o imponen reglas absurdas"; "Siento que hay injusticia en la escuela cuando los profesores no te escuchan"; "Siento que hay injusticia en la escuela cuando aparece la violencia y no aparece la autoridad" (Frases incompletas, estudiantes).

En nuestro proceso de investigación, resultó significativo el relato de un estudiante que destacó el compromiso y responsabilidad docente desde un lugar adulto

de cuidado y protección hacia ellos, valorándolo como una intervención de justicia escolar:

> La verdad es que es la primera vez que a mí me pasa que una profesora viene a defendernos a nosotros o a solucionar algunos problemas, porque la verdad, nunca había pasado, yo fui a varios colegios y tratar de solucionar el tema, la verdad que estuvo muy bueno que alguien mayor pueda dar la cara por vos o que pueda por todos nosotros. La verdad, me pareció de una responsabilidad (Entrevista, estudiante).

Por su parte, desde la gestión directiva se argumentó, en referencia a las sanciones, la necesidad de intervenir para regular y contemplar aquellos casos especiales donde resultó necesario analizar la historia escolar y la situación singular del estudiante, considerando su proceso de inclusión educativa:

> Las sanciones yo las aplico normalmente las que están instituidas en el código de sanciones, salvo situaciones especiales, […] está reglamentado. Pero de todas maneras, a veces los profes no entienden esto, puede estar reglamentado, pero quien coloca la sanción es el directivo, y la coloca en función a un proceso […] Normalmente, en casos normales, se aplica lo que indica el código, ahora, si hay casos especiales, donde se está hablando de la posibilidad de que el chico quede fuera del sistema, o hablar a inspección para que lo pase a otro lado, ahí el directivo, o yo particularmente tomo la decisión de regular esa situación (Entrevista, directivo).

La fuerza simbólica de la ley aquí se inscribió en el discurso directivo como un mecanismo institucional de prevención e intervención contra la violencia. La reflexión sobre el lugar y función directiva interpela la posición de autoridad para pensar en las situaciones singulares de los estudiantes y poder intervenir con un accionar justo en un marco de justicia educativa.

Los Acuerdos Escolares de Convivencia: entre las legalidades internas y la ley social

En nuestra investigación, la construcción de las legalidades internas (Bleichmar, 2014) y el sentido que tenía la ley para los estudiantes en el ámbito escolar se evidenció cuando la justicia estuvo dirigida a todos para el bien común y para ellos también se representó en las condiciones materiales, de infraestructura.

Desde este enfoque, los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) requirieron la revisión y renovación colectiva de las normas para la enseñanza de valores

democráticos, cumpliendo de esta manera con el doble propósito de educar y socializar. De este modo, observamos que en estas escuelas se promovió el aprendizaje de la ciudadanía al otorgarle un sentido social a las normas, jerarquizar la equidad y la justicia, enseñar a participar, transmitir el valor de la responsabilidad y compromiso con el otro semejante, ayudar a comprender la complementariedad entre derechos y obligaciones; como así también estimular la conciencia ética en un marco de democracia educativa.

Para el gobierno institucional, la construcción de un acuerdo de convivencia escolar permitió intervenir frente al conflicto o la transgresión con un encuadre de legitimidad institucional, al estar fundado en un marco de representatividad colectivo. Esto sustentó un dispositivo de intervención desde una posición más justa:

> Yo lo que noté [...] en esta escuela estaba el código, cuando estuve yo lo apliqué. Me da la impresión, medio como la cosa se tranquilizó, como que le dio legitimidad porque anteriormente venían los padres, se quejaban, que no va a poner las amonestaciones, que yo soy del ministerio, que yo, toda la mar en coche. Lo que le planteaba era mire, simplemente hay una norma que se ha transgredido. Yo sencillamente le estoy indicando. Yo cuando vine estaba el código de convivencia, y ese código fue una construcción colectiva con la presencia de directivos, alumnos, padres, docentes. Entonces yo lo que estoy haciendo valer es esa construcción colectiva (Entrevista, directivo).

En el actual contexto educativo, pudimos evidenciar la pérdida de eficacia simbólica que las sanciones tradicionales – amonestaciones o expulsiones – tuvieron en las instituciones secundarias observadas, lo cual movilizó a los adultos educadores a buscar otras formas y procedimientos más significativos en el momento de sancionar y que, a su vez, respondan a las nuevas políticas públicas de inclusión educativa para todos los estudiantes. En este caso, las sanciones tradicionales representaban un efecto de disciplinamiento punitivo sobre la conducta, sin la posibilidad de incorporar un espacio de diálogo y reflexión sobre lo acontecido. Para que los estudiantes logren comprender las consecuencias y el nivel de responsabilidad del propio accionar, estas escuelas incorporaron otras estrategias educativas para pensar y elaborar el incumplimiento de las normas, a partir de proponer sanciones reparatorias.

La *sanción reparatoria* surgió desde el nuevo paradigma de convivencia escolar como una instancia de aprendizaje y formación; como acto educativo en cuanto a la

responsabilidad asumida por el daño provocado a otro semejante, o bien a las condiciones de infraestructura material:

> Tratamos de lograr eso, que alguien que ha cometido un error, que ha roto algo o ha tenido una pelea, pueda reparar el daño, no sólo material, sino el daño moral. Esa es una de las bases que tenemos en la escuela (Entrevista, docente tutor).

> Yo pienso, al menos si nos situamos que dentro de la escuela secundaria, estamos en un trayecto donde los chicos se están formando, entonces me parece que hay que apostar más a la reparatoria, que no significa descuidar lo punitivo (Entrevista, directivo).

Desde una matriz institucional, la política implementada en el uso de sanciones estuvo referida a un procedimiento estipulado en la normativa vigente, pero que provocó un estado de desconcierto e interrogación en tanto se encontraba en proceso de transformación el paradigma de la escuela tradicional:

> En realidad, estoy siempre muy alerta al libro y a las sanciones. Es mucho […] el docente ya pierde como el recurso, ya no saben por ahí cómo manejar algunas situaciones, y el libro de amonestaciones, no hay muchas amonestaciones pero sí llamados de atención en cada hoja de los chicos, hay hojas que están llenas de llamadas de atención. Y hasta llegar a la instancia de la amonestación se piensa mucho, M. lo trabaja con los preceptores inclusive y no ha habido situaciones de […] no hay alumnos que estén en riesgo (Entrevista, coordinadora de curso).

> Bueno, los conflictos los resolvemos de todas formas, echamos manos de todas formas. Conversando con los chicos, con algunas cuestiones del Consejo de Convivencia, firmando algún acta de compromiso, firmando algún acta acuerdo. Cuando ya es muy grave, amonestaciones, cuando ha habido casos graves (Entrevista, directivo).

En relación con las *sanciones*, cuando se reafirma su carácter educativo se impide que se instale un clima de impunidad frente a las conductas impulsivas y agresivas. Esto equivale institucionalizar el principio de justicia frente a la ley, como marco regulatorio de una convivencia saludable en la vida institucional.

Cabe destacar como importante que la transgresión de las normas y su incumplimiento de manera reiterativa en el campo de la educación equivale a renunciar a la posibilidad de una constitución ética en la subjetividad del estudiante, ya que el otro no se inscribe como alteridad, en cuanto a la responsabilidad asumida frente a un espacio de existencia en común. En la misma orientación, tenemos que pensar la ley escolar como una oportunidad de habitar los espacios de relación entre sujetos, que permitan actuar, pensar y crear en forma colectiva. Podemos comprender que la ley

social opera como posibilidad y límite, se internaliza como autonomía, se construyen legalidades internas que habilitan al sujeto psíquico para la palabra y los procesos de subjetivación. Asimismo, cuando los jóvenes incorporan el valor reparatorio de la sanción (reparar un daño moral o material) la educación estimula el hacerse responsable de las propias acciones e internalizar el sentido del otro como diferente a la mismidad (constitución del Sujeto Ético) a partir de la construcción de las legalidades internas en su articulación con la ley socio-cultural.

Discusión y conclusiones

Para comenzar a trazar algunas reflexiones finales, en primera instancia, nuestra pregunta de investigación nos abrió los sentidos acerca de las culturas y dinámicas institucionales que se sostienen en un gobierno democrático, y el modo en que pueden habilitar otros modos de convivir en el espacio público. Como primeras conclusiones, arribamos que esta posibilidad le otorga a los estudiantes una experiencia de aprendizaje significativo sobre la posición ética frente al otro, su semejante. Esto significa que los jóvenes logren habitar los espacios escolares a partir de acontecimientos de transformación subjetiva.

En esta investigación, pudimos constatar que la oportunidad de consolidar un enfoque ético de la justicia escolar desde las políticas públicas en estas instituciones secundarias, fue valorada por los adultos educadores como posibilidad de otorgarle fuerza instituyente en la cultura y dinámica escolar. Esto dio un marco regulatorio de seguridad institucional en su funcionamiento sustentado en las políticas educativas actuales (L.E.N. N° 26.206 y L.E.P. N° 9.870).

En este estudio observamos que los jóvenes aceptan la ley que impera en la vida socio-cultural a partir de la construcción de las legalidades internas en su constitución subjetiva. Cuando las condiciones institucionales ayudan a elaborar y resolver conflictos, se promueven los procesos simbólicos, y se configuran en dispositivos de intervención educativa que favorecen la construcción democrática de la justicia y la experiencia enriquecedora de lo escolar. Hemos comprendido que el posicionamiento ético modifica acciones, prácticas y técnicas cuando genera un acontecimiento de transformación de sí desde el encuentro con otros (praxis educativa). Esto requiere sostener un vínculo amoroso y de reconocimiento hacia quien representa la Ley-palabra,

fundado en un lazo de confianza. A partir del reconocimiento de la alteridad, los estudiantes incorporan otros puntos de vista desde la pluralidad de vivencias, perspectivas y experiencias, que los interpela y reconfigura en la dimensión subjetiva del hacer, el sentir y pensar.

Las jóvenes generaciones reclaman y necesitan la presencia adulta desde la función de autoridad y cuidado. En esta investigación, detectamos que algunos profesores depositan una expectativa demasiado idealizada y exigente en la capacidad de autorregulación de los estudiantes, quienes se encuentran aún en proceso de formación y constitución subjetiva.

En nuestro trabajo de campo, ellos requerían y demandaban la presencia de los adultos educadores, y que su intervención se desarrolle desde una posición de responsabilidad ética para construir y regular la convivencia desde una justicia escolar. Sabemos que el poder adulto se configura desde un posicionamiento ético con el otro sobre la base de relaciones reversibles, dinámicas e históricas. Se constituye en un aquí y ahora donde se establecen reglas según los sujetos que ocupan diferentes lugares en el espacio de lo público y social. El poder escolar se despliega en palabras, miradas, cuerpos, deseos, y se traduce en las normas institucionales que sustentan la justicia educativa y afectan a todos los miembros de la comunidad educativa.

La construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) tiene el propósito de transformar el *reglamento disciplinario* –característico de la escuela verticalista y autoritaria de la modernidad– a fin de consolidar un nuevo sentido de las normas, formas de relación, niveles de participación y criterios de sanciones. En esta nueva propuesta se trata de instituir una comunicación y una participación cooperativa que implica definir el uso de tiempos y espacios en la dinámica institucional para establecer consensos a partir de argumentos que expresan el bien común y posibiliten el vínculo con la alteridad desde un posicionamiento ético.

En este escenario escolar, los acuerdos escolares de convivencia (AEC) representan la elaboración legítima de la normativa institucional, en tanto representan la voz del conjunto y constituyen un dispositivo de intervención legal para regular los modos de funcionamiento, las relaciones e intercambios entre todos sus miembros. A diferencia del proceso de construcción de legalidades que requiere instancias de

internalización y aprendizaje de parte de los sujetos para comprender el sentido simbólico de los valores y las normas que definen la cultura y dinámica escolar.

Desde esta perspectiva, los acuerdos escolares de convivencia no pueden ser sólo prescriptivos como en los "reglamentos disciplinarios" sino también propositivos, estableciendo valores, responsabilidades, derechos y prohibiciones. Para esto se precisa que los niños y jóvenes logren la construcción de legalidades internas en su relación con la ley social en un espacio institucional participativo y democrático. Seguir una regla, más que un acto de obediencia, tiene que ser una posibilidad de recreación y elaboración continua expresada en la acción; ya que atenerse estrictamente a lo que establece la regla implica perder la capacidad de interpretarla y de jugar simbólicamente en su aplicación.

Desde este enfoque, nuestra investigación descubre que los estudiantes reclaman la presencia de la autoridad para aprender a resolver los conflictos de convivencia. Aquí, el conflicto resulta inherente al funcionamiento institucional y fundante, tanto de las relaciones sociales como del desarrollo subjetivo en el marco de la cultura escolar.

En este escenario, resulta imprescindible consolidar un gobierno institucional que desarrolle criterios de intervención para la dinámica escolar cotidiana desde el diseño de un proyecto político que se fundamente en un enfoque de derechos, y en los valores de justicia educativa para todos sus miembros. De lo contrario, se impone un estado de injusticia, basado en la arbitrariedad y la ley del más fuerte.

De este modo, proponemos que habilitar nuevas posibilidades de transmitir la justicia en las instituciones escolares, se corresponde a una ética que inaugura otras condiciones para los lazos sociales y los procesos simbólicos. La justicia educativa se desprende del paradigma democrático del gobierno escolar, capaz de escuchar la voz de todos, en especial de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, y sobre todo, de hacer cumplir los acuerdos normativos, los compromisos y las prácticas pedagógicas orientadas a acotar los márgenes de impunidad.

Como conclusión afirmamos que la integración sociopedagógica de nuestros jóvenes se implementa desde una cultura de la justicia educativa en el escenario escolar. En nuestro caso, responder y hacerse responsable por el otro, constituye Sujetos Éticos en el ámbito educativo y funda el desafío de un nuevo horizonte para el diseño de

Políticas Públicas de la Subjetividad en nuestros contextos latinoamericanos, incorporando un enfoque ético de la justicia escolar.

Referencias bibliográficas

Blanchard Laville, C. (1996) *Saber y relación pedagógica. Un enfoque clínico*. Buenos Aires: Coedición Novedades Educativas y Universidad Nacional de Buenos Aires.

Bleichmar, S. (2014) *Violencia social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades.* Buenos Aires: Noveduc.

Fornasari, M. (2015) "El sujeto ético en los consejos de convivencia escolar". En *Revista Diálogos Pedagógicos*. Año XIII, N° 26. (pp. 48 – 61). Octubre 2015. Córdoba: EDUCC, Argentina.

Frigerio, G. (2004) "Identidad es el otro nombre de la alteridad". En: Frigerio y Diker (compiladoras). *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad.* (pp. 142-153). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Greco, M. B. (2007) "Autoridad, ley, palabra. Tres conceptos claves para pensar la práctica docente". En: AVERBUJ, Gerardo et. al. (compiladores). *Violencia y Escuela. Propuestas para comprender y actuar*. Buenos Aires: Aique.

Levinas, E. (2001) *Totalidad e infinito*. Madrid: Sígueme.

Levinas, E. (1987) *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*. Salamanca: Sígueme.

Maldonado, H. (Comp.). (2013). *Aportes para mejorar los aprendizajes en la universidad.* Córdoba: U.N.C.

Maldonado, H. (2004).*Convivencia Escolar – Ensayos y Experiencias*. Córdoba: Lugar Editorial.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) "Los estudios de casos en la investigación sociológica". En Vasilachis, Irene: *Estrategias de investigación cualitativa*, Buenos Aires: Gedisa.

Siede, I. (2007) "Justicia en la escuela: reconocimiento y proyecto". En: *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Buenos Aires: Paidos.

Fuentes documentales

Ministerio Educación Córdoba (M.E.C). Decreto del Gobierno de la Provincia de Córdoba Nº 149/97.

Ley de Educación Nacional (L.E.N) Nº 26206/06.

Ley Nacional de Protección a la Niñez y a la Adolescencia Nº 26061.

Ley Educación Provincial (L.E.P) Nº 9870/10.

OEI. *METAS EDUCATIVAS 2021: La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Madrid: edición no venal, septiembre de 2008.

Resolución Nº 149/10. Ministerio de Educación Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Información sobre la autora:

*__Mónica Laura Fornasari__ es Magíster en Investigación Educativa, Licenciada en Psicología. Egresada de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba. Coordinadora operativa del Programa de Fortalecimiento al Ingreso, Permanencia y Egreso (PROFIP-E) y Profesora de las Prácticas Pre-Profesionales, Contexto Educativo en la UNC. Profesora Tutora en Maestría de Investigación Educativa, Universidad Católica de Córdoba. Las líneas de investigación académica se centran en indagar, por un lado, las experiencias de aprendizajes pre-profesionales en contextos educativos y la construcción de la identidad profesional en prácticas de formación universitaria, y por otro, la constitución del sujeto ético en el campo educativo. Entre sus publicaciones se encuentra *Consejos de Convivencia Escolar. Ética y Democracia Educativa* (2016) (pp. 180). Córdoba: Ferreyra Editor. Información de contacto: mlfornasari@yahoo.com.ar Tel: 351-4802724 y 3512552025.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

LEER NO ES SÓLO DECODIFICAR Y ESCRIBIR VA MÁS ALLÁ DE COPIAR. UN ESTUDIO CON FUTUROS PROFESORES

Daiana Yamila Rigo*

María Laura de la Barrera**

Mabel Rybecky***

Recibido: 07/04/17
Aceptado: 18/08/17

Resumen

El presente trabajo se inscribe en la primera propuesta para conformar equipos mixtos e integrados de investigación educativa promovida desde la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto. En este marco se presenta un análisis preliminar que tiene como objetivo conocer y analizar particularidades acerca de cómo los estudiantes, futuros profesores, estudian, leen y escriben, habilidades que no necesariamente son transferibles de un campo disciplinar a otro, por el contrario, cada disciplina cuenta con una cultura específica que delimita formas de interpretar y dar sentido al texto. Para recolectar los datos se usó un cuestionario abierto conformado por 21 preguntas, que fue aplicado a estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Psicología y Profesorado de Educación Especial, de tres instituciones de nivel superior de educación. Entre los resultados más importantes, hallamos que los estudiantes en general hacen uso de recursos educativos tradicionales, tales como las fotocopias y los apuntes, subrayando ideas principales e integran las nuevas tecnologías en la rutina de estudio como fuente principal de consulta junto al diccionario.

Palabras clave: lectura, escritura, formación docente, alfabetización académica**.**

TO READ IT IS NOT ONLY DECODIFYING AND WRITING IT IS BEYOND COPYING. IT'S A STUDY WITH FUTURE TEACHERS

Abstract

This paper is part of the first proposal to form mixed teams and integrated educational research, sponsored by the Directorate General of Higher Education, Ministry of Education of the province of Cordoba and the National University of Rio Cuarto. This framework presents a preliminary analysis that aims to understand and analyze peculiarities about how students, future teachers, study, read and write, skills that are not necessarily transferable field discipline to another, on the contrary, each discipline has a specific culture which defines ways to interpret and give meaning to the text. To collect the data was used an open questionnaire comprised of 21 questions, which was applied to students of Primary Education Teachers, Psychology Teachers and Special Education Teachers, of three institutions of higher education. Among the most important results, we found that students generally make use of traditional educational resources, such as photocopies and notes, underlining main ideas and integrate new technologies into the routine of study as the main source of consultation with the dictionary.

Keywords: reading, writing, teacher training.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en la primera propuesta para conformar equipos mixtos e integrados de investigación educativa promovida desde la Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto –Argentina–, en el área de las Ciencias Sociales. Entre los objetivos formulados nos interesaba conocer y analizar particularidades de cómo los estudiantes, futuros profesores, estudian, leen y escriben, habilidades que no necesariamente son transferibles de un campo disciplinar a otro, sino por el contrario, cada disciplina cuenta con una cultura específica que delimita formas de interpretar y dar sentido a un texto, particularidades que habilitan a hablar de múltiples alfabetizaciones académicas.

Presentamos análisis preliminares de las respuestas que brindó un grupo de estudiantes de primer año de las carreras de Profesorado en Educación Especial de la

Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y Profesorado de Educación Primaria, Inicial y Psicología de dos Institutos Superiores de Formación Docente, Ramón Menéndez Pidal (ISMP) y María Inmaculada (ISMI), a un cuestionario general sobre procedimientos de estudio, lectura y escritura. Preguntamos a los alumnos respecto de las acciones que realizan mientras estudian contenidos específicos de las asignaturas y mientras llevan a cabo actividades de lectura y escritura académica. También solicitamos que representaran gráficamente y describieran situaciones concretas de estudio vinculadas al aprendizaje en la Universidad.

Nuestra labor se estructura de la siguiente manera: en la primera parte definimos el marco conceptual desde la cual se organiza la investigación; luego, desarrollamos aspectos metodológicos, presentamos el análisis de las respuestas al cuestionario y finalmente, las representaciones gráficas elaboradas por los estudiantes.

¿Qué y cómo leen, escriben y estudian los alumnos? Consideraciones generales

Los lineamientos actuales en la Psicología Educacional destacan la importancia de atender las distintas dimensiones que definen los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Éstas refieren a habilidades cognitivas, metacognitivas, creativas y motivacionales que se entraman en una perspectiva integral de patrones de aprendizaje para entender cómo se aprende y cómo se podrían mejorar las prácticas educativas y las tareas de leer y escribir en estudios superiores.

Entre las principales discusiones en torno a cómo se escribe y se lee en contextos de educación superior se encuentra una amplia preocupación por las dificultades de comprensión lectora y en la escritura de los estudiantes, la disminución del número de lectores entre los jóvenes, el desconocimientos de las pautas formales para producir un escrito académico y problemas para expresar ideas por escrito (Bas Martín, 2010; Ferrer, 2009; Vázquez, 2005; Velásquez y Calvache, 2011).

Retomar la práctica de la lectura y la escritura como unidades de trabajo en el ámbito académico y específicamente en futuros profesores y educadores plantea un doble reto: conocer cómo los alumnos estudian a través de prácticas concretas de lectura y escritura y promover acciones para generar una alfabetización tendiente a fomentar hábitos de lectura y escritura con sentido académico. Es decir, leer para acceder a los saberes producidos por la cultura, tanto local como global; leer para apropiar

información y conocimientos; y leer para escribir nuevos saberes (Carlino, 2005). De esta manera, se apunta a que la lectura y la escritura cumplan una función epistémica.

Asimismo, consideramos que es fundamental enseñar y aprender a leer y a escribir en la formación de grado de futuros docentes en asignaturas de las Ciencias Sociales, en tanto estas prácticas no solo construyen hábitos y herramientas privilegiadas para apropiarse y comprender la disciplina, sino también van conformando un estilo de cómo se debe enseñar en futuras prácticas como formadores de formadores (Rigo, Fagotti Kucharski, Elisondo, de la Barrera, 2014).

Atender la complejidad implicada en la lectura e interpretación de textos académicos y en la elaboración de escritos empleando el lenguaje propio de una disciplina particular implica conocer qué textos leen los estudiantes, para qué leen y escriben, cuáles son los objetivos, así como comprender las características de los materiales de lectura disponibles en la universidad y en institutos de formación docentes y qué implicancias tiene esto en la construcción de significados y sentidos para leer y escribir (Vázquez, 2005).

Por ello, la necesidad de que diversas tareas de lectura y escritura sean enseñadas y co-construidas entre docentes y alumnos. Al respecto, algunos autores afirman que las prácticas de lectura y escritura suelen estar de alguna manera implícitas en la universidad, aparecen afirmaciones entre los docentes tales como: *ya deberían saber*… en relación con los estudiantes ante determinadas tareas. Lo cierto es que no es tan simple, a lo que se suma el hecho de que suelen solicitarse tareas de lectura y escritura con pocas explicitaciones de lo que efectivamente se espera que los alumnos hagan y de los procesos que se llevan a cabo en la elaboración de dichas tareas (de la Barrera y Donolo, 2009; Rapetti, de la Barrera y Vélez, 2005; Carlino, 2005).

En ocasiones, dichas cuestiones suelen marcar las diferencias en cuanto a que el alumno, sobre todo el ingresante, permanezca o no en el sistema. Si siente que *no puede* enfrentarse a dichas tareas que son clave en los estudios superiores, se dificultará su permanencia ante este tipo de obstáculos. En este proceso es esencial la predisposición que presenta el estudiante para aprender cuestiones específicas y necesarias para resolver tareas académicas, como el rol del docente favorecedor de la adquisición de habilidades, propias a veces, de la misma disciplina.

Los expertos en el tema hablan de la importancia de la construcción de comunidades de lectura y escritura y prácticas contextualizadas. Promover la búsqueda de textos para encontrar respuestas a problemas, para buscar información para comprender mejor algunos aspectos de la realidad, para profundizar argumentos o para escribir otros textos. Se trata de que la lectura y la escritura se conviertan en herramientas *epistémicas*, es decir, en instrumentos intelectuales para pensar sobre un tema, para enseñar, aprender y reflexionar junto a otros, no solo reproducirlo, repetirlo o exponerlo. (Cartolari y Carlino 2011; Lerner, 2006)

Desde esta nueva consideración de la lectura y la escritura como herramientas epistémicas que facilitan el pensamiento crítico y la construcción de conocimientos situados y compartidos, cobran especial relevancia las prácticas educativas orientadas a la alfabetización académica. Por todo ello, consideramos esencial iniciar un estudio exploratorio para conocer los procesos de aprendizaje, lectura y escritura que los estudiantes de primer año ponen en acción cuando se enfrentan a tareas académicas que demandan esas habilidades.

Metodología

En la primera parte del proyecto "Aprender a enseñar y enseñar a aprender: conjugando la investigación y la práctica educativa. Algunos lineamientos en pos de la permanencia y la calidad en la formación" nos interesó analizar patrones y estrategias de aprendizaje, lectura y escritura en estudiantes de primer año de una carrera de formación docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y de los Institutos Superior Ramón Menéndez Pidal (ISMP) y María Inmaculada (ISMI). Respecto de las estrategias de recolección de datos, utilizamos cuestionarios abiertos, técnicas gráficas, entrevistas y observaciones para indagar acerca de los procesos de aprendizaje, lectura y escritura de los estudiantes de primer año, con el propósito de generar, en la segunda parte del proyecto, propuestas de intervención educativa orientadas a la promoción de nuevas estrategias y procedimientos para la adquisición y producción de conocimientos.

En este artículo nos centramos en los siguientes grupos definidos como muestra para el proyecto antes mencionado: los estudiantes de Profesorado en Educación Especial de la UNRC y los de Educación Primaria y Psicología de dos Institutos de

Formación Docente (ISMI e ISMP). Partimos de las respuestas que han elaborado para uno de los cuestionarios iniciales y una propuesta de representación gráfica. El cuestionario administrado incluye preguntas abiertas referidas a las decisiones y acciones vinculadas a proceso de aprendizaje en general y a actividades de lectura y escritura en particular. También se pregunta respecto a estrategias que podrían contribuir en la mejora de los procesos de aprendizaje en la Universidad. Cincuenta estudiantes de primer año respondieron el sondeo y realizaron la representación gráfica solicitada (ver Tabla 1). El proceso de recolección de datos se realizó en el año 2013 en el marco de varias asignaturas de la formación de grado. Se cuenta con el consentimiento informado de los estudiantes para la utilización y la publicación de los datos con fines de investigación y docencia.

Tabla 1. Composición de la muestra, número de alumnos por institución y profesorado

	Institución			
Profesorado	**UNRC**	**ISMI**	**ISMP**	**Total**
Educación Primaria	-	4	23	27
Psicología	-	2	7	9
Educación Especial	14	-	-	14
Total	14	6	30	**50**

Resultados

Presentamos análisis preliminares de algunos ítems del cuestionario que nos resultan interesantes para comprender los procesos de aprendizaje, lectura y escritura del grupo estudiado. Se trata de resultados parciales e interpretaciones iniciales para un posterior análisis más detallado e integrado a partir de la triangulación de diferentes estrategias de recolección de datos como las que se han propuesto en el proyecto general. Los organizamos en dos apartados, las *representaciones gráficas* y las *expresiones escritas* elaboradas por los estudiantes a partir del cuestionario.

Representaciones gráficas…recursos de librería y nuevas tecnologías

En la técnica gráfica les solicitamos a los estudiantes que se representen estudiando. En la mayoría de los dibujos, los estudiantes se representan solos, sentados y leyendo hojas o libros. Otros se dibujan con otro compañero, en familia o sólo representan los elementos como mesas, sillas, libros, pero excluyendo su persona (Figura 1). Respecto del contexto, la situación de estudio más representada se ubica en una habitación con una silla y una mesa o escritorio –en un lugar tranquilo, escuchando música– (Figura 2). En algunos pocos casos, los participantes dicen estudiar al aire libre o en otros entornos que no sea el hogar. En pocos casos, se observa a los estudiantes interactuando con otros mientras estudian, sin embargo, aparecen, en algunos dibujos la presencia de la familia –padres o hermanos–, así como recursos tecnológicos que podrían propiciar intercambios con otros, pero sobre todo para consultar material extra frente a dudas (Figura 3 y 4).

En las descripciones o en las respuestas al cuestionario se menciona con más detalle las consultas a través de medios tecnológicos. Los estudiantes dicen buscar más información y material cuando tienen dudas o no entienden algo; aparecen como fuente de consulta los videos disponibles en YouTube, sin embargo, parecen predominar formas de estudio solitario, aunque se destaca el valor del contacto con el profesor, las puestas en común y las actividades que se hacen dentro de la institución como una manera también de optimizar el tiempo. La lectura de fotocopias o libros aparece como acción principal durante las actividades de estudio, también se observan lápices y cuadernos que darían cuenta de actividades de escritura y de posibles estrategias para la sistematización y comprensión de los textos. Se observa el entrecruzamiento de recursos tradicionales y más actuales. El libro y los videos se fusionan en las prácticas que llevan a cabo los estudiantes para resolver dudas, incógnitas en tareas de lectura y escritura encaminadas para aprender en contextos de educación superior.

Figura 1, 2, 3 y 4. Ejemplos de representaciones graficas de los estudiantes

1

2

3

4

Una cuestión que aparece en muchos dibujos y en diversas expresiones es la necesidad de contar con recursos que en apariencia resultan extraños, pero imprescindibles: el mate, como el *compañero* más mencionado, incluso como elemento clave de concentración. En este sentido, las costumbres atraviesan las prácticas de lectura y escritura de los estudiantes.

Expresiones escritas… entre lo real y lo esperado

Leer, leer el título o los subtítulos, marcar ideas principales y hacer resúmenes o cuadros es el procedimiento que expresa realizar la mayoría de los participantes cuando estudia. Mayormente mencionan necesitar silencio, otros, música o *ruido*. Se observan acciones orientadas a la memorización de la información: releer o repetir hasta que les *quede* y algún establecimiento de relaciones. Las siguientes afirmaciones de los alumnos lo demuestran:

> "Primero leo el material, resumo lo más importante y lo leo muchas veces y lo repito tratando de memorizar…". (Marina)
> "Realizo lectura previa al tema…luego resúmenes y trato en lo posible de entender el tema, razonarlo, establecer relaciones…". (Marina O.)

La mayoría de los estudiantes menciona consultar diccionario o Internet cuando se presentan dificultades en la comprensión del significado de algunas palabras. También sostienen que preguntan a algún familiar o compañeros cuando tienen problemas para entender el contenido de los textos, hay poca presencia de menciones que refieran a consultas con docentes, aunque sí a otros textos. Algunos mencionan la actividad de ver videos al respecto de algún tema, a manera de cierre. Respecto del material de estudio, predomina el uso de fotocopias y apuntes de clase, son poco frecuentes las referencias a libros y materiales extras. Los estudiantes mencionan en el cuestionario:

> "Ante alguna dificultad recurro a mi hermana mayor, diccionario, o computadora…". (Melina)
> "Cuando estoy frente a un texto, primero busco ideas principales, si existen dudas consulto en otra fuente en que se encuentre el tema explicado…". (Marina O.)

Solo algunos hacen coincidir lo que leen para estudiar con lo que leen por gusto. Los estudiantes mencionan:

> "Leo para aprender…edificarme…investigar…potenciar la creatividad… Me gusta leer lo que me gusta leer… me cuesta leer por obligación". (Jorge)
> "Me gusta leer…me gustan los libros de psicología y vida sana…". (Elda)

Respecto de considerar las acciones que los docentes pueden hacer para ayudarlos a estudiar o aprender mejor cabe destacar que varios no ofrecieron respuestas, otros dicen que lo hacen bien y para otros los profesores deben tener más paciencia para explicar, ser más claros, comprensivos, más creativos, enseñando estrategias, dando clases más dinámicas, algunos destacan "clases más prácticas, relacionándolo con la realidad…que no se junte tanto material". En palabras de los alumnos:

> "Incentivando a la búsqueda de material, a la resolución de problemas y dando ejemplos concretos". (Macarena)
> "Me parece que los profesores enseñan muy bien". (Clarisa)
> "Creo que la tarea de aprender se da simultáneamente y que no toda la responsabilidad la tiene el docente sino que es compartida…el profesor debe buscar estrategias…y nuevas formas pero el alumno debe interesarse por la materia". (Ana)
> "Creo que los profes dan lo mejor de sí, y a estas alturas uno mismo debe aplicar sus propios métodos para rendir el 100%…". (Anónimo)

Los estudiantes se mueven en un continuo que se caracteriza por prácticas que se asocian a estrategias de aprendizaje tendientes a la memorización, y a la vez reconocen rol conjunto, docentes y alumnos, en construcción del saber cuándo expresan que la tarea de aprender es colaborativa; es decir, entre las prácticas reales que llevan a cabo y lo deseado de establecer como modalidad de trabajo.

Discusión y conclusiones

En el presente trabajo describimos un estudio realizado para indagar los hábitos de estudio, lectura y escritura de un grupo de estudiantes que cursan las carreras de

Profesorado de Educación Primaria, Profesorado de Psicología y Profesorado de Educación Especial. Entendemos que conocer cómo llevan a cabo estas prácticas futuros profesores permitirá construir puentes para generar instancias de formación en pos de mejorarlas.

Los principales resultados muestran la necesidad de generar intervenciones educativas que promuevan hábitos de estudio y estrategias adecuadas para la comprensión lectora y la producción escrita. Si bien se evidencia una apertura hacia nuevos recursos educativos como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), aún perduran como fuentes principales de estudio las fotocopias y las notas de clase. Si pensamos en la complejidad de los textos que se leen en Ciencias Sociales estas modalidades pueden actuar como factores que dificulten la comprensión.

Generar propuestas para fomentar un entorno de lectura y escritura como herramientas epistémicas implicaría un trabajo cooperativo y conjunto de análisis de textos en su contexto, con fuentes originales y diversas de consulta. Asimismo, promover buenos hábitos de lectura, escritura y estudio debe entrelazar la capacitación del docente en actividad y de futuros profesionales sobre nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que abran paso a una alfabetización académica en sentido amplio.

Referencias bibliográficas

Bas Martín, N. (2010) Educar para leer y leer para educar: alfabetización lectora en la asignatura documentación informativa. *Revista General de Información y Documentación*, 20, 243-266.

Carlino, P. (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cartolari, M. y Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *MAGIS, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4* (7), 67-86.

De la Barrera, M. L. y Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria,* 10 (4). Disponible en http://www.revista.unam.mx/vol.10/num4/art20/art20.pdf[24/08/2017].

Ferrer, M. (2009). La escritura científica: ¿un problema de formación o de información? *ACIMED*, 20 (5), 1-8.

Lerner, D. (2006). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En Díaz, C., Zamudio, C., García, L., Lepe, E., y Quinteros G. (Comp.) Español. *Antología. Primer Taller de Actualización sobre los Programas de Estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.

Rapetti, M., de la Barrera, M. L. y Vélez,G. (2005). Los estudiantes universitarios y el acto de estudiar. En Biber, G. (Comp.) *Preocupaciones y Desafíos frente al ingreso a la Universidad pública* (pp. 97-106). Edit. Universidad Nacional de Córdoba.

Rigo, D., Fagotti., Kucharski, E., Elisondo, R. y de la Barrera, M. L. (2014). Hábitos de estudio, lectura y escritura en futuros profesores. En Maquilón Sánchez, J. J. y Alonso Roque, J. I. (Edit.). *Experiencias de innovación y formación en educación* (pp. 111-119). Universidad de Murcia: Edit.um. Disponible en http://libros.um.es/editum/catalog/book/1281[24/08/2017].

Vázquez, A. (2005). ¿Alfabetización en la Universidad? *Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la Enseñanza Universitaria, 1*(1). Disponible en http://www.eemn1tsas.edu.ar/Autoevaluacion/Vasquez-Alfabetizacion%20en%20la%20Universidad.pdf[24/08/2017].

Velásquez, J. y Calvache, I. (2011). Estudio sobre hábitos de lectura y escritura en el ámbito académico en el programa de Zootecnia de la Universidad de La Salle. *Revista Colombiana de Ciencia Animal, 4*: 25-39.

Sobre las autoras

*** Daiana Yamila Rigo** es Doctora en Psicología por la UNSL, Docente en la Universidad Nacional de Río Cuarto e Investigadora Asistente del CONICET, Argentina. Sus investigaciones refieren al Campo Educativo y la Psicología Educacional, orientadas a promover la formación docente y el compromiso. Entre sus publicaciones puede nombrarse Rigo, D. (2017) Docentes, tareas y alumnos en la definición del compromiso. Investigando el aula de nível primario de educación. - Educação em Revista, 33. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil http://dx.doi.org/10.1590/0102-

4698154275 Información de contacto: Ruta Nacional 36 Km 601, Río Cuarto, Córdoba, Argentina. C.P. 5800. daianarigo@hotmail.com +54 (0358) 4676200 Int. 574

** **María Laura de la Barrera** es Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología en la Universidad Nacional de San Luis. Profesora Adjunta, de grado y postgrado en la Universidad Nacional de Río Cuarto y en el Instituto Superior María Inmaculada. Sus investigaciones refieren al campo de la neurociencia, neuroeducación, patrones de aprendizaje. Entre sus publicaciones puede nombrarse: de la Barrera, M.L., Elisondo, R., Kowszyk, D., Rigo, D., Kucharski, E., Siracusa. M., Riccetti, A. y Rybecky, M. (2015). Humanizar la ciencia: de *papers*, conocimientos, pañales y pasiones. Relatos mixturados de mujeres siglo XXI (pp. 115-131). UniRío: Universidad Nacional de Río Cuarto. Información de contacto: Ruta Nacional 36 Km 601, Río Cuarto, Córdoba, Argentina. C.P. 5800. mbarrera@hum.unrc.edu.ar +54 (0358) 4676200Int. 574

***Mabel Rybecky,** es Licenciada en Educación Inicial, se encuentra finalizando su tesis de Maestría en Investigación Educativa cursada en la Universidad Católica de Córdoba. Coordinadora académica del Instituto Superior María Inmaculada ISMI y Profesora en los espacios curriculares del Profesorado de Educación Inicial del ISMI. Sus trabajos de investigación refieren al campo de la educación inicial expuestos en simposios, congresos y jornadas a nivel nacional e internacional. Entre sus publicaciones puede nombrarse de la Barrera, M.L., Elisondo, R., Kowszyk, D., Rigo, D., Kucharski, E., Siracusa. M., Riccetti, A. y Rybecky, M. (2015). Humanizar la ciencia: de *papers*, conocimientos, pañales y pasiones. Relatos mixturados de mujeres siglo XXI (pp. 115-131). UniRío: Universidad Nacional de Río Cuarto. Información de contacto: Av. Jaime Gil 625, Río Cuarto, Córdoba, Argentina. C.P. 5800 profe.mabel.ry@gmail.com
+54 (0358)4653320 - 4780711

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

EL AULA VIRTUAL Y SUS DIMENSIONES: UN ANÁLISIS DE LA PROPIA PRÁCTICA

Juana Nieves Porro*

Recibido: 30/06/17
Aceptado: 23/08/17

Resumen

En este trabajo se realiza un análisis de las cuatro dimensiones del aula virtual planteadas por Area y Adell (2009) en el aula virtual de "Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos", una asignatura del plan de estudios del Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita que se dicta en el CURZA (Universidad Nacional del Comahue). La metodología de investigación utilizada fue cualitativa. Específicamente, se aplicó el enfoque de investigación-acción, utilizando las cuatro dimensiones de Area y Adell (2009) (informativa, práctica o experiencial, comunicativa y tutorial y evaluativa) como cuatro variables principales. Los resultados obtenidos muestran que cada variable puede ser interpretada desde múltiples indicadores: los pensados por los autores señalados, los planteados por otros autores y los que emanan de la propia investigación. Esto hace que la selección de los indicadores sea compleja y difícil. La aplicación de las cuatro variables de Area y Adell permite obtener un diagnóstico detallado del funcionamiento del aula y de lo que se privilegia al enseñar y aprender. Las formas de comunicación sincrónica y asincrónica aparecen como altamente heterogéneas, mientras que el análisis de la configuración del sistema tutorial y evaluativo resulta el más complejo para analizar.

Palabras clave: educación, aula virtual, dimensiones, información, praxis

THE VIRTUAL CLASSROOM AND ITS DIMENSIONS: ANALYSIS OF OUR PRACTICE

Abstract

In this paper we carried out an analysis of the four dimensions of the virtual classroom proposed by Area and Adell (2009) on the classroom "Understanding and Production of Oral Texts and Writings", a module within the academic program for the degree on Teaching Language and Oral and Written Communication that is taught at the CURZA (Universidad Nacional del Comahue). The research methodology used was qualitative. Specifically, the research-action approach was applied; using the four dimensions by Area and Adell (informative, practical or experiential, communicative and tutorial and evaluative) as the main four variables. The obtained results show that each variable can be interpreted from several indicators: those designed by Area and Adell, those suggested by other authors, and those that emerge from the research itself. This makes the selection of indicators complex and difficult. The application of the four variables by Area and Adell on the virtual classroom allows us to obtain a detailed diagnosis of the classroom functioning and of what is prioritized for teaching and to learning. Synchronous and asynchronous communication types appear as highly heterogeneous, whilst the analysis of the configuration of the tutorial and evaluative system is the most complex to analyze.

Key words: Education, virtual classroom, dimensions, information, praxis

Introducción

El análisis de un aula virtual puede ser resuelto desde, al menos, dos perspectivas: la semiótica discursiva y la pedagógica, ambas con sus variados matices. Desde la perspectiva pedagógica, numerosos artículos sobre aulas virtuales dan cuenta de sus funciones, características, fases, niveles y dimensiones. En este trabajo nos interesa explorar la categoría “dimensiones”, categoría que desde el plano material refiere a la magnitud de las cosas y desde el plano inmaterial se vincula con sus cualidades.

Según nuestro rastreo, los primeros autores que plantearon dos grandes dimensiones del aula virtual fueron Barberá y Badia (2005): a) las relativas al diseño y la planificación (objetivos, materiales, agrupamientos, etc.) y b) las relativas a su implementación y desarrollo (fases y rasgos de cada fase). También en ese año, Khan (2005) plantea el reconocimiento de ocho dimensiones o fases del aula virtual: institucional o estratégica; de gestión; tecnológica; pedagógica; ética; diseño de la interfaz; apoyos y evaluación.[1] Más adelante, Area y Adell (2009) caracterizan cuatro dimensiones pedagógicas de las aulas virtuales: la informativa, la práxica o experiencial, la comunicativa y la tutorial y evaluativa. Esta clasificación, considerada por otros autores en diversos artículos y tesis sobre entornos virtuales, es la que pretendemos explorar en el análisis de un aula virtual particular con el fin de conocer sus alcances, significatividad y productividad. Para ello, en primer lugar, examinamos sus antecedentes en otras investigaciones.

Antecedentes

El rastreo de trabajos que consideran este aporte de Area y Adell permite reconocer, por un lado, publicaciones que refieren a las dimensiones en formación con diferentes finalidades, sin ponerlas en juego para el análisis de casos concretos (Ferreira, 2014; Jáuregui, 2014; Salcedo, 2014; Cariaga, 2014; Mora, 2014; Porro, 2014; Del Cid Montiel, 2015; Requena, 2015; Alvarado Ortiz, 2016; Pineda, Valdivia y Ciraso, 2016; Silva, 2016). Por otro lado, existen trabajos en los que se relacionan las dimensiones con el análisis de aulas concretas: Area, San Nicolás y Fariña (2010); López, Huamán y Flores (2012), Barbado (2014), Montoya (2014), Pérez (2015) y Monteza (2016). Este último autor brinda un análisis más exhaustivo que los restantes, junto a sugerencias y recomendaciones para mejorar el uso de las aulas virtuales.[2]

El aula virtual como objeto de análisis

[1] La tesis de Zúñiga (2016) toma las variables de Khan para analizar el diseño de un ambiente virtual de e=training sobre seguridad industrial. También hay referencias de esas variables en trabajos sobre el ámbito educativo.

[2] Aulas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo (Perú).

El objetivo principal de este trabajo es analizar el aula virtual de la asignatura anual "Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos" partiendo de esas cuatro dimensiones (Area y Adell, 2009). La materia corresponde al Primer año de la Carrera de Profesorado en Lengua y Comunicación Oral y Escrita que se dicta en el Centro Universitario Regional Zona Atlántica de la Universidad Nacional del Comahue, de manera bimodal (presencial y semipresencial)[3] desde el año 2013. El aula está instalada en la plataforma Moodle que el Centro Universitario administra desde la página web www.curza.net/moodle, con la colaboración del Departamento de Ciencia y Técnica.

La especificidad de la materia fue y sigue siendo un desafío particular para la creación del aula virtual en tanto el objeto de conocimiento son las prácticas comunicativas en relación con el texto, el discurso, los géneros discursivos y, al mismo tiempo, las habilidades específicas para hablar, leer y escribir en el ámbito académico. De allí que la tecnología digital y la virtualidad implican particulares relaciones con los aprendizajes propuestos. Por ejemplo, el sentido que toma el uso del procesador de textos, de buscadores y criterios de búsqueda de información, de aplicaciones para realizar nubes o mapas conceptuales, etc., como procesos de comprensión y producción en sí mismos y, simultáneamente, como productos de la teoría, interpela al alumno en un doble sentido. Las mismas herramientas digitales (procesador de texto, correo, chat, foros, telefonía celular) son tanto espacios de lectura y escritura como elementos transformadores de las prácticas (escaneo, diagramación, edición y circulación de textos verbales y multimodales) a partir de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

En cuanto al equipo de cátedra, está conformado por una profesora titular, una asistente de trabajos prácticos, dos ayudantes de cátedra para la modalidad presencial y dos ayudantes-tutores para la semipresencial. La responsable del equipo está a cargo de la formación teórica. La asistente y las ayudantes –a cargo de la formación práctica– guían el "aprender haciendo". En este sentido, si bien la carrera ha establecido pautas muy generales sobre la praxis educativa semipresencial, recién ahora la institución está

[3] La modalidad presencial de esta carrera se dicta desde el año 1998 y las experiencias de dictado semipresencial de esta materia se dieron primero mediante traslados mensuales a otras localidades y complementación con el uso de TIC.

elaborando un protocolo con criterios para el armado de las aulas virtuales en aras de conformar un estilo institucional.

Marco teórico-metodológico

¿Por qué tomar el aporte teórico de Area y Adell para el análisis del aula? Los autores crearon estas dimensiones en función de explicar el e-learning: "concepto que se refiere a una determinada modalidad de organización, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se materializa o tiene lugar a través de espacios pedagógicos creados digitalmente y que reciben el nombre de *aula virtual*" (Area y Adell, 2009, p. 395). El hecho de que ellos vinculen las dimensiones con la clasificación de los tres modelos e-learning (enseñanza presencial con apoyo de Internet, Blended-learning y educación a distancia) resulta clave para quienes trabajamos en enseñanza bimodal. Además, estas dimensiones aparecen como un constructo que, centrado en cuatro variables altamente significativas, puede resultar válido, confiable y ágil para su abordaje tanto de un aula en particular como de un conjunto de aulas de una carrera o todas las de un centro universitario. Desde estas apreciaciones a priori las convertimos en variables para comprender e interpretar las peculiaridades de nuestras aulas y pensar cómo mejorarlas. Con este propósito, a partir de lo aportado por los autores y de lo que emergía en el aula elegida, definimos sus respectivos indicadores.

Desde el punto de vista metodológico, este trabajo se enmarca en la investigación-acción, línea que, asentada en el paradigma cualitativo, permite estudiar la propia práctica, es decir, describirla, clasificarla, explicarla, para comprender el fenómeno educativo y visibilizar y producir las transformaciones necesarias. Es, además, una línea metodológica donde el investigador, a diferencia de la línea etnográfica, puede ser el propio docente, con la intención de que los resultados permitan la transformación de la realidad estudiada (Sagastizábal y Perlo, 2006). También decidimos no estudiar el aula a partir de las herramientas ya utilizadas en la mayoría de los casos (encuestas y entrevistas), sino desde el análisis cualitativo del objeto en sí mismo –desplegado en su plataforma virtual– y de registros y documentos que dispone el equipo de cátedra. Por último, consideramos que en esta etapa centrada en el nivel descriptivo-interpretativo no profundizaremos en los datos cuantitativos.

De la teoría a los resultados. Dimensión informativa

Area y Adell (2009) denominan *dimensión informativa* de los entornos virtuales "al conjunto de recursos, materiales o elementos que presentan información o contenido diverso para el estudio autónomo por parte del alumnado" (p. 8). Se refieren a los diferentes recursos informativos que ayudan a los estudiantes a comprender los contenidos de la asignatura (apuntes o documentos de cátedra, presentaciones multimedia, representaciones gráficas, mapas o redes conceptuales, videos o animaciones, documentación bibliográfica, sitios web que el profesor oferta al alumnado mediante hipervínculos, entre otros). Esta dimensión abarca, entonces, un conjunto de materiales de distinta naturaleza, de elaboración propia o ajena, que desde el aula permite a los alumnos acceder a los conocimientos.

En este caso, la oferta informativa del aula elegida se encuentra disponible para la enseñanza bimodal (presencial y semipresencial). De su observación se desprende la identificación de tres indicadores: información general, información específica de autores externos e información específica de autoría propia.

La información general incluye: año de cursado, nombre de la disciplina, nombre y apellido de cada uno de los integrantes del equipo (con enlaces a sus presentaciones personales), presentación de bienvenida al aula, programa de la asignatura y acceso a tareas preliminares. A la izquierda de esta información de portada, el aula ofrece una columna con información variada: un acceso a Recursos digitales, donde los estudiantes pueden encontrar documentos tutoriales (por lo general, sobre el manejo tecnológico que demanda el trabajo en el aula); otro acceso a diccionarios, textos literarios y manuales vinculados con nuestro objeto de enseñanza y aprendizaje; y los accesos a cuatro bibliotecas digitales: la de nuestra sede (CURZA), la de la sede central de la UNCo y dos externas: la Biblioteca CLACSO y la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología. A ello se suma el calendario, herramienta que consideramos de carácter meramente informativo, aunque otros autores la ubican en la dimensión comunicativa.[4]

[4] Ver http://www.curza.net/moodle/course/view.php?id=450.

Luego, la información específica se ofrece secuencialmente, a partir de cada unidad del programa, organizado en seis módulos. Cada módulo reúne información específica producida externamente e información creada por la cátedra. La externa contiene siempre un acceso a un video disparador del eje temático, una carpeta con bibliografía de lectura obligatoria, otra con bibliografía complementaria y, ocasionalmente, hipervínculos a artículos, películas u otros textos multimodales de Internet. Para estos contenidos se sigue un sistema de almacenamiento y gestión de archivos PDF. Algunos materiales ya están digitalizados y disponibles en páginas de otras universidades o centros; otros, digitalizados por el equipo, siguen los requisitos para excepciones sobre Derechos de Autor en función del uso con fines educativos.[5] Es obvio que la selección de este tipo de información tiene sus peculiaridades ante la enorme y creciente disponibilidad de fuentes académicas en la red.

Por su parte, la información generada desde la cátedra contiene un "recorrido" (documento-guía de cada unidad que informa sobre los objetivos y la secuencia de aprendizajes teóricos y prácticos), un link al foro de cada módulo, una carpeta de documentos y presentaciones o redes conceptuales de cada clase teórica de esa unidad y una zona de acceso a las consignas de los trabajos prácticos, con espacios para que suban sus producciones y reciban devoluciones, conceptos y calificaciones. Si bien al principio no consideramos la asignación de los derechos de autor para la información producida, en los tres últimos años comenzamos a utilizar licencias de Creative Commons CC BY-NC-SA.[6] Cada documento de clase teórica informa sobre los propósitos de la enseñanza y ofrece una introducción, el desarrollo de contenidos y una conclusión. De su análisis se desprende que éstos varían en la oferta de dos tipos de información: a) los que simplifican y sintetizan contenidos de la bibliografía para facilitar el acceso y reflexionar sobre su valor y sentido y b) los que ofrecen una genuina producción de conocimiento a partir del trabajo investigativo de la cátedra. La

[5] Esos criterios son: a) garantizar que no existe actividad lucrativa con ese material; b) que el material digitalizado contenga una identificación de que se emplea para fines educativos, c) que sólo se digitalicen partes del libro (capítulos a los que incorporamos tapa, índice y prólogo o introducción para minimizar la descontextualización) y d) que el uso se reduzca a la cantidad de los alumnos para no afectar la normal explotación de la obra.

[6] Licencias que permiten a otros distribuir, adaptar, refundir y crear a partir de la obra de un modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor y licencien sus nuevas creaciones bajo condiciones idénticas.

información sobre trabajos prácticos adquiere, en muchos casos, el formato de un verdadero tutorial para enfocar las tareas (propósitos, actividades, consignas, criterios de evaluación).

La puesta en relación de los tres indicadores revela una complementación de información que tiende al equilibrio interno entre el uso de fuentes propias y de fuentes teóricas externas. No obstante, la presencia de links a información complementaria, videos o films es acotada y exige avanzar hacia una mayor y mejor utilización de los hipervínculos. Respecto de la accesibilidad a toda la información, los problemas de ubicación y *usabilidad* sólo se han venido manifestando al principio del cursado debido a la escasa alfabetización digital de la mayoría de los estudiantes de primer año frente al manejo de la información académica.

Dimensión práxica o experiencial

Según Area y Adell (2009) esta dimensión contempla el conjunto de acciones, tareas o actividades planificadas por el docente, que los estudiantes deben realizar en el aula virtual como experiencias activas de aprendizaje en la construcción del conocimiento. Los trabajos prácticos planteados en el aula (p. 24) son muy variados y algunos, multipropósito, aunque apuntan mayoritariamente al desarrollo del saber hacer y de la competencia comunicativa. Sólo una minoría está destinada a verificar la comprensión del material bibliográfico, cuyo resultado suele quedar en el plano declarativo, en el del "saber" (Laco y Ávila, 2012).

En la búsqueda de inidicadores, las categorías de aprendizaje en entornos virtuales (aprendizaje colaborativo, ubicuo, autorregulado, autónomo, autodirigido, etc.) no aparecían como productivas para tomar en cuenta la diversidad, aunque desde la dinámica de interacción identificamos 13 trabajos individuales (54%), 8 grupales (33%), 2 de a pares (8%) y 1 colectivo (4%), más tres experiencias de examen parcial individuales.

Caamaño (2003, 2004) agrupa los trabajos prácticos del aprendizaje científico según el tipo de procedimientos que prevalece: experimental (manejo de instrumentos y técnicas), intelectual (procesos de producción de conocimiento) y comunicativo (para el desarrollo de la competencia oral y escrita). Considerar estos tipos como indicadores de

esta variable permitió reconocer en el aula: a) que el 37, 5% de los trabajos estaban centrados en los procedimientos experimentales (uso de técnicas de escritura y de exposición oral, producción de wiki, generador de nubes conceptuales, *webquest*, técnicas para resumir, para producir redes conceptuales); b) que el 25% estaba centrado en procedimientos intelectuales (producción de información a partir diferentes fuentes, trabajos de investigación, análisis y opinión, construcción de glosarios) y c) que el 37,5% de los trabajos privilegiaban procedimientos comunicativos (saber hacer notas, informes, reseñas, monografías, exposiciones orales).[7] Es evidente también que, en varios casos, esa centralidad resulta relativa porque algunos respondían a más de un indicador y la ubicación resultaba arbitraria.

También pensamos en la clásica división de contenidos del aprendizaje heredada del constructivismo (Coll, 1992): contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, cuyo uso integrado permite identificar el desarrollo de competencias que se demuestran en las producciones concretas.[8] De acuerdo con esta clasificación los trabajos podían ser agrupados en: 1) los que privilegian la adquisición y asimilación de contenidos teóricos (22%): cuestionarios, glosarios y redes conceptuales, más el primer examen parcial tipo *multiple choice*; 2) los que privilegian el desarrollo de habilidades, técnicas o procedimientos (37%): trabajos de lectura, escritura y oralidad y el segundo examen parcial oral; y c) los que ponderan actitudes o valores (41%): trabajos de análisis, opinión, reflexión o evaluación individual o grupal y el tercer examen parcial escrito. También aquí, al examinar los propósitos y las consignas de cada trabajo, detectamos que varios de ellos se ubican en una frágil frontera entre dos tipos. Ante estos resultados, creamos una clasificación que intenta minimizar el margen de vacilación.

- Trabajos de selección, organización y transformación de información (producción).

Aparecen seis (25%) trabajos centrados en este tipo de estrategias (dos cuestionarios, la construcción de un glosario colaborativo y de una red conceptual y dos exposiciones

[7] El examen de los propósitos de cada trabajo permitirá más adelante identificar el tipo de operaciones cognitivas que predominan.

[8] Los trabajos prácticos de esta asignatura, que están orientados al desarrollo de competencias genéricas o transversales para intervenir en el ámbito académico, resultan indispensables para el aprendizaje de cualquier disciplina.

orales sobre contenidos teóricos). Pretenden favorecer la construcción de conocimientos teóricos mediante operaciones de jerarquización y reelaboración. Los trabajos de exposición oral incluyen además estrategias de planificación y de ensayo.

- Trabajos de análisis de objetos empíricos desde categorías teóricas y de crítica.

Estos trabajos están orientados a profundizar las habilidades para el análisis y la reflexión. Son ocho (33, 33%) y remiten a objetos muy diversos: análisis de situaciones comunicativas, de secuencias, de un texto argumentativo, de monografías, de un cuento, de dos films y de la observación de una clase de literatura en una escuela secundaria. El resultado de la mayoría de estos trabajos sirve para transformar luego ese ánalisis en procedimientos de producción.

- Trabajos centrados en la aplicación de estrategias de lectura y escritura.

Estos se apoyan en estrategias derivadas del "modelo de comprensión lectora" de Van Dijk y Kintsch y del "modelo de producción escrita" de Flower y Hayes. Son nueve (37,50%), entre los que aparece un trabajo específico sobre estrategias de lectura y ocho trabajos de lectura y escritura basados en el reconocimiento de diferentes géneros discursivos, de sus características y reglas de elaboración (nota formal y creativa, informe breve, resumen, reseña, informe académico, texto creativo, monografía, texto multimodal). En estos trabajos, la lectura, además de apelar a la aplicación de estrategias de comprensión de diferentes tipos, se orienta al uso de estrategias de identificación de cada género discursivo a partir de diversos ejemplos, de manera que esa variedad influya positivamente en la producción de sus textos. En cuanto a la producción escrita se siguen las estrategias de trabajo por etapas (preescritura, producción de borradores, versión final) según los lineamientos de Serafini en *Cómo redactar un tema* o en *Cómo lo escribo* (construcción de párrafos y pase de un estilo fragmentado a un estilo cohesionado). También se toman en cuenta estrategias de investigación (búsqueda y selección de fuentes bibliográficas para el informe académico y la monografía, planteo de hipótesis en el caso de la monografía).

- Trabajos de autoevaluación.

Aparece un solo trabajo de este tipo (4, 16%), que apunta al uso de estrategias metacognitivas para pensar lo aprendido a lo largo del año, así como las dificultades y los logros de ese aprendizaje. Sorpresivamente descubrimos que al suspender la

presentación del portfolio, el alumno perdió oportunidades de ejercitar más la necesaria autoevaluación y que esto merece una reconsideración.

Dimensión comunicativa

Según los autores esta dimensión "hace referencia al conjunto de recursos y acciones de interacción social entre estudiantes y el profesor" (Area y Adell, 2009, p. 9). Entra aquí el uso de herramientas telemáticas tales como foros, chats, mensajería interna, correo electrónico, videoconferencia o audioconferencia. Estas herramientas son las que impiden que "el aula virtual se convierta en un mero repositorio de documentos y ficheros" (p. 9). Ahora bien, ¿qué características tiene la dimensión comunicativa en el aula de Comprensión y Producción de Textos Orales y Escritos? En general, la comunicación con los estudiantes es tanto virtual (sincrónica y asincrónica, vertical, unidireccional; estructurada desde el punto de vista de lo que ofrecen los materiales y flexible en los correos, redes, videollamadas (García Aretio, 2012: 63) como real (sincrónica, vertical y horizontal, multidireccional en los encuentros presenciales y las comunicaciones telefónicas). De allí que, para esta variable, consideramos dos grandes indicadores y sus respectivas categorías.

<u>Comunicación asincrónica</u>

- Foros

Arango (2003) plantea que los foros son herramientas de comunicación asincrónica que implican retos intelectuales para los estudiantes, además de la relación con el uso de la tecnología y de Internet. Permiten que todos los usuarios observen el proceso y la dinámica de participación del grupo y que se produzca, luego de la experimentación, tanto la reflexión como el ajuste de los modos y momentos de participación. Feliz y Ricoy (2008) hablan de "foros formativos" como espacios basados en el intercambio de mensajes que se organizan en secuencias encadenadas. Éstos pueden considerarse tanto herramienta de cambio como de innovación educativa. Los propósitos de su empleo son varios: favorecer los procesos de comprensión de los textos científicos, facilitar la comprensión de las consignas de trabajo, potenciar el desarrollo de la comunicación entre pares y con el equipo, habilitar espacios de

expresión personal (sobre todo en temas ligados a la lectura de textos literarios y a la producción de textos creativos) y contar con otro elemento para la evaluación formativa.

Un trabajo sobre foros del aula examinada (Porro, 2012) señalaba baja participación de los estudiantes, equilibrio entre la formalidad y la espontaneidad discursiva según los temas, y una buena tendencia al uso de fórmulas de cortesía para la consideración del otro, par o docente. Con el propósito de fomentar su empleo, a partir del año 2015, se estableció un porcentaje de participación obligatoria, se incluyeron menos foros, mejor ubicados, y se ordenaron los hilos temáticos. Esto permitió minimizar las marcadas resistencias respecto de su uso.

En la actualidad, el primero visible en el aula es el "Foro general de novedades", que se encuentra por defecto en las plantillas de Moodle. En cambio, los foros para cada unidad del programa son de nuestra creación. Funcionan temporalmente desde que se inicia el desarrollo de un módulo hasta su cierre, con tres hilos temáticos: 1) comentarios sobre el video disparador de esa unidad, 2) preguntas y comentarios sobre las clases teóricas y 3) preguntas y comentarios sobre los trabajos prácticos. Esta estructura tripartita intenta evitar el exceso de hilos temáticos, a veces creados sólo para una pregunta y una respuesta, hecho que dificulta el posterior trabajo de análisis.

El primer hilo del foro es atendido por cualquier miembro del equipo; el segundo está a cargo de la titular de la cátedra y el tercero, a cargo de tutoras y ayudantes. La participación obligatoria se da en el primer hilo porque se asume que los restantes deben responder a las necesidades individuales de cada alumno. Del análisis se desprende que el más nutrido es el de participación obligatoria y que algunos estudiantes siguen haciendo consultas en los hilos no correspondientes o fuera del aula, por mensajes del teléfono o por correo externo.

- Correo electrónico

Si bien se fomenta que los estudiantes utilicen el correo desde el aula virtual, algunos expresan que, ante sus problemas de conexión o de acceso a la plataforma desde sus domicilios, apelan al correo externo disponible para la asignatura. Lo que más se destaca en esta herramienta comunicativa es que los correos externos al aula suelen presentar mayor grado de informalidad y que la frecuencia de uso varía no tanto respecto de las necesidades sino de las características comunicativas de cada estudiante.

- Redes sociales

Desde el aula virtual se ofrece una conexión a Facebook, red social que se utiliza desde el año 2013 para el grupo cerrado de docentes y estudiantes de las sucesivas cursadas, que se identifica en https://www.facebook.com/groups/comprension2013 como "Comprensión y Producción de Textos 2013-2017".[9] El objeto de participación en esta red consiste en ofrecer un "espacio alternativo" para compartir comentarios, videos, poemas, anuncios, etc., que enriquezcan la relación entre docentes y alumnos, el encuentro y el entendimiento mutuo, desde un marco más libre. La oferta, que genera tanto entusiasmo como resistencias, permite también reforzar las comunicaciones urgentes o importantes. Los estudiantes de años anteriores pueden decidir si salen o permanecen en el grupo; en general permanecen con baja actividad aunque la dinámica varía de año a año.

Como síntesis, los tres elementos de la comunicación asincrónica mencionados constituyen un aparato abierto a la complementación entre lo formal y lo informal.

Comunicación sincrónica

La cátedra establece comunicación sincrónica tanto dentro como fuera del aula. Dentro del aula este tipo de comunicación es baja porque recién estamos experimentando el uso de la herramienta BigBlueButton que brinda Moodle. Fuera del aula se da mediante videollamadas, telefonía celular y seis (6) encuentros presenciales al año, de cuatro horas cada uno,

- BigBlueButton

Esta herramienta de código libre y gratuito admite realizar y gestionar sesiones de videoconferencias entre múltiples usuarios dentro del aula. Exige una buena conectividad y permite la exposición oral, la conversación, y, al mismo tiempo, presentaciones o uso del pizarrón. El docente puede optar por grabar o no la clase para que sea escuchada después por los ausentes o los mismos participantes. Las dos experiencias de clase presencial realizadas también en videoconferencia con alumnos semipresenciales fueron un reto interesante. El intento de atender dos destinatarios

[9] El año puesto en segundo término se modifica con cada nueva cursada.

diferentes a la vez (los alumnos presenciales y semipresenciales) implica un entrenamiento que sólo da la continuidad en su uso.

- Videollamadas

El programa de cátedra contempla para los alumnos semipresenciales la realización por videollamada de dos exposiciones orales obligatorias y un examen parcial, para lo cual, pueden optar por el programa de su preferencia (Skype, Hangouts, Facebook, Facetime, etc.), algunos de los cuales permiten la grabación. Aunque el propósito de la comunicación por este medio es fomentar su formación como oradores académicos, desde el punto de vista pedagógico esto ayuda a una mayor y mejor implicación de ambas partes en la relación docente-alumno y a la creación de empatía. En general, las comunicaciones pre y post exposición o pre y post examen muestran datos relevantes para el conocimiento de los sujetos y la evaluación formativa.

- Telefonía celular

Por la dispersión geográfica de los estudiantes y las zonas con problemas de conectividad, les solemos dar y recibir los números de telefonía celular para situaciones especiales o urgentes. El uso de este medio no está planificado, y, por lo general, los alumnos lo utilizan con discreción.

- Encuentros presenciales

El modelo de cursado semipresencial de la carrera contempla tres encuentros entre profesores y estudiantes por cada cuatrimestre en la sede del CURZA (Viedma). El diseño de estos encuentros contempla un bloque de exposición docente, un bloque de trabajo entre alumnos y tutores y un bloque de plenario. Son espacios con marcada predisposición al diálogo que, además de completar la formación, sirven para allanar malentendidos o diferencias generadas en el aula virtual y provocar el acercamiento entre pares y con el equipo docente.

Como se puede observar, las herramientas de este tipo de comunicaicón son variadas y en general de uso flexible.

Dimensión tutorial y evaluativa

Las tutoras acompañan los procesos de desarrollo de trabajos prácticos de cada grupo a través del entorno virtual y en los encuentros presenciales, y se encargan de generar devoluciones de evaluación procesual o formativa. Siguiendo a Area y Adell (2009, p. 10) en el rol dinamizador de actividades de aprendizaje, la cátedra ha tomado en cuenta algunos de sus indicadores:

- La habituación a entornos telemáticos de trabajo. Los tutores y ayudantes de ambas modalidades han debido transitar un periodo de práctica o entrenamiento. Con relación a los alumnos, este trabajo ha estado a cargo de la asistente de docencia y ha motivado talleres específicos al inicio del cursado de las materias. En la etapa inicial, el equipo docente se encarga del acercamiento al grupo de estudiantes, identifica sus características a través de sus presentaciones, los acompaña para que se familiaricen con los recursos de la plataforma y propone tutoriales para facilitar la alfabetización digital.
- Habilidades de motivación, refuerzo, y orientación sobre hábitos de estudio. En la mayoría de las comunicaciones y particularmente en las devoluciones de trabajos prácticos, se pone en valor el grado de compromiso del estudiante con el proceso y, respecto del producto, las fortalezas y las debilidades que revela. Asimismo, con antelación se orienta sobre el método de estudio que exige cada tipo de examen parcial y se ofrece apoyo en su preparación. El resultado demuestra que la mayoría de los alumnos no utiliza esta ayuda.
- Habilidades de organización y dinamización de actividades grupales. Quizá porque predominan las actividades individuales, cuesta dinamizar el trabajo grupal y de a pares para que los trabajos se organicen en tiempo y forma. Es un aspecto a reconsiderar.
- Control y seguimiento a través de estadísticas de los accesos y tiempos de utilización del aula virtual por los estudiantes. Esta tarea adquiere valor especial a la hora de evaluar los grandes tramos de esta asignatura anual.

Hay otro aspecto a considerar dentro de la mediación formativa: los materiales de estudio creados por la cátedra buscan trazar puentes entre el *saber sabio* y el *saber para aprender* por medio de un lenguaje facilitador, que incluye gestos coloquiales y el uso de pronombres personales y posesivos, por medio de la demarcación de los cambios de tema, por una densidad de información moderada y que intenta, de modo más o menos moderado, involucrar emocionalmente al estudiante (García Aretio, 2010). En

este sentido, mediante la conversación didáctica guiada que ofrecen esos materiales se busca crear una atmósfera cordial, favorable a la empatía, acortando la distancia transaccional que plantea More (1977), citado por García Aretio (2012, p. 63).

Por otra parte, al focalizar la evaluación, se observa que los trabajos prácticos están planteados para "aprender haciendo" bajo un criterio didáctico de gradualidad o complejidad creciente. Por ejemplo, en el caso de la escritura, el proceso va de la nota al informe breve, de éste al informe académico, luego a la reseña, para terminar con una monografía. Para ello, el alumno recibe asistencia asincrónica durante las tres etapas: el proceso de preescritura, escritura de borradores y postescritura (correcciones, sugerencias, preguntas) y en las dos primeras etapas dispone de la evaluación formativa.

Yuste, Alonso y Blázquez (2012), en su trabajo sobre e-evaluación en un aula virtual síncrona, reconocen dos instrumentos innovadores: las e-rúbricas y el uso de videollamadas. Este último instrumento es el que utilizamos en la faz formativa, para que aprendan a realizar exposiciones académicas, y en la faz evaluativa, para que rindan su segundo examen parcial y se preparen para el examen final. Destacamos el potencial de la videollamada en la educación mediada ya que le permite al estudiante construir discursos orales sobre sus conocimientos y, al habilitar los diálogos pre y post exposición, concentran una intensa actividad pedagógica: el primero para allanar dudas y dificultades y el segundo, con doble función: por un lado, para que el estudiante reciba la evaluación tanto del aprendizaje en sí como de su competencia oral y, por otro lado, para que docente y estudiante reflexionen juntos sobre esa evaluación. Sólo al final de la cursada se plantea la autoevaluación, apuntando a la toma de conciencia de su evolución respecto de la competencia comunicativa.

Conclusiones

De lo expuesto se desprende que la consideración de las dimensiones planteadas por Area y Adell en el análisis del aula virtual elegida permite en principio determinar diferentes tipos de indicadores que en algunos casos responden a distintos enfoques. Esto obliga a optar por uno de ellos o a crear una tipología de indicadores que se desprenda del objeto de estudio. Con relación a la dimensión informativa se detecta que

se puede evaluar la oferta informativa según los tres indicadores ya señalados para interpretar la calidad, cantidad y actualidad de la información. Ese análisis pone en relieve el papel del equipo docente como selector, organizador y productor de contenidos y las necesidades de revisar o transformar lo ofrecido. La dimensión práxica o experiencial opera como un instrumento valioso para reflexionar sobre el tipo de experiencias y trabajos prácticos que ofrece la cátedra, desde diferentes ángulos. La elección de indicadores para esta dimensión se torna un desafío cuando es tan amplia la variedad de enfoques y la posiblidad de obtener diferentes resultados válidos. En cuanto a la dimensión comunicativa, deja expuestos el tipo de herramienta que se privilegia, la apertura y el grado de flexibilidad o rigidez en el diseño de las vías de interacción, además del grado y tipo de participación efectiva. La dimensión tutorial y evaluativa se presenta como la más compleja debido a que el hacer pedagógico plasmado en el aula virtual, con sus etapas de planificación, diseño, intervención y evaluación (plano didáctico) devela una multitarea de amplio abordaje, compleja de aprehender desde la metodología de investigación-acción. En este caso, requiere seguir experimentando y profundizando sobre la calidad de los indicadores, de modo que los resultados permitan, luego, tomar mejores decisiones sobre lo que merece ser reformado o transformado.

Al mismo tiempo, se observa que no siempre se pueden deslindar totalmente los datos de cada dimensión. Por ejemplo, los materiales o documentos de las clases teóricas y de consignas de trabajos prácticos son fuentes de datos y al mismo sus características ofrecen indicios de la conversación didáctica guiada (Holmberg, 1986).

Finalmente, se estima que, independientemente de la necesidad de realizar ajustes, la metodología empleada ofrece resultados que son más útiles para la tarea del docente que para la institución educativa, ya que pensar en ésta implicaría tomar en cuenta los factores externos que facilitan u obstaculizan la tarea en el espacio virtual, aspecto relevante que desde aquí no hemos examinado.

Referencias bibliográficas

Albarado, J. M. (2016) *Desarrollar un curso en línea sobre el uso de linked data y bibliotecas digitales*. Proyecto de tesis para a la obtención del título de Ingeniero en Sistemas Informáticos y de Computación. Quito. Recuperado el 2/02/17, disponible en http://bibdigital.epn.edu.ec/bitstream/15000/16709/1/CD-7305.pdf.

Arango, M. L. (2003) *Foros virtuales como estrategia de aprendizaje*. Anexo 1.Universidad de los Andes. Departamento de Ingeniería de Sistemas y Computación. LIDIE. Laboratorio de Investigación y Desarrollo sobre Informática en Educación. Bogotá.

Area M. y Adell, J. (2009) "e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales". En J. De Pablos (Coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet.* Pp. 391-424. Aljibe: Málaga. Recuperado el 10/02/17 en http://cmapspublic.ihmc.us/rid=1Q09K8F68-1CNL3W8-2LF1/e-learning.pdf.

Area, M., San Nicolás, M. B. y Fariña, E. (2010) "Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial". Universidad de Salamanca. Revista Electrónica *Teoría de la Educación*, vol. 11, no 1, p. 26. Recuperado el 10/10/16 disponible en https://gredos.usal.es/xmlui/handle/10366/72859

Barberá, E. y Badia, A. (2005) *Hacia el aula virtual: Actividades de Enseñanza y Aprendizaje en la Red*. Revista Iberoamericana de Educación 36, 9. Universidad Oberta de Catalunya. Recuperado el 10-12-14 en http://www.rieoei.org/deloslectores/1064Barbera.PDF.

Caamaño, A. (2003) *Los trabajos prácticos en ciencias. Enseñar ciencias*. Editorial Graó. Barcelona. Pp. 95-118

Caamaño, A. (2004) Experiencias, experimentos ilustrativos, ejercicios prácticos e investigaciones: ¿una clasificación útil de los trabajos prácticos? *Revista Alambique 39*. Recuperado el 18/02/17 en https://www.researchgate.net/publication/39207515_Experiencias_experimentos_ilustrativos_ejercicios_practicos_e_investigaciones_una_clasificacion_util_en_los_trabajos_practicos

Cariaga, R. (2014) *Grados de hibridación del binomio enseñanza/tecnologías*. Actas Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.

OEI, Bs. As. Recuperado el 8/03/17 en http://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/903.pdf

Coll, C., Pozo, J. I., Sarabia, B. y Valls, E. (1992) *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Del Cid, J. A. (2015) *Estudio comparativo del rendimiento académico de los alumnos de cuarto bachillerato del colegio americano de Guatemala, en el curso de Química, en la unidad de gases, en modalidad presencial versus modalidad virtual*. Galileo Universidad. Facultad de Educación: Guatemala de la Asunción.

Feliz, M. T. y Ricoy, M. C. (2008) "El desafío tecnológico en el proceso de aprendizaje universitario. Los foros formativos". En *RELATEC, Revista latinoamericana de Tecnología Educativa*. Vol. 7, Nº 1, ISSN 1695-288X. p 57 a 72. Recuperado el 21/08/15 en http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec

Ferreira Centeno, A. (2014) *Las herramientas virtuales y las nuevas propuestas de formación especializada en traducción*. IV Jornadas Internacionales "Tecnologías aplicadas a la enseñanza de lenguas". Recuperado el 3/03/17 en http://lenguaytic.fl.unc.edu.ar/files/FERREIRA-CENTENO-Texto-may-20-Las-herramientas-virtuales-y-las-nuevas-propuestas.doc

García A. L. (2009) *Las unidades didácticas II*. Editorial del BENED, abril. Recuperado 03/03/17 en http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:23138/unidades_didacticas_2.pdf

García A., L. (2012) Criterios teóricos para alimentar la práctica en la educación a distancia, en *Veinte visiones de la educación a distancia*, Moreno Castañeda, Manuel (coord.), UEDVIRTUAL, México.

Guilcapi, S. e Imelda, A. (2016) *Plan de mejoras para el uso del aula virtual como mecanismo de complemento en el proceso de aprendizaje en los estudiantes de la Unidad Educativa La Salle de la Ciudad de Riobamba* (Tesis de Maestría, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo). En: http://dspace.espoch.edu.ec/handle/123456789/4637

Holmberg, B. (1986) "A Discipline of Distance Education. International Journal of E-learning & Distance Education (IJEDE)", *La revue international de l´apprentissagge en ligne et de l'einsegnement a distance*. Vo.1, No 1, 25-40.

Recuperado el 3/03/17 en http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/306/200

Jáuregui Paredes, G. (2014) *Aplicación del aula virtual y su influencia en el aprendizaje del curso de informática de los estudiantes del segundo ciclo de la Universidad Alas Peruanas*. Tesis doctoral. UAD Chosica. P. 44-50. Recuperado el 09/10/16 en http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/1000/TM%20CE-Et%20J26%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Khan, B. H. (ed.) (2005) *Managing e-learning: Design, delivery, implementation, and evaluation*. IGI Global. Recuperado el 09/10/16 en https://books.google.com.ar/books?hl=es&lr=&id=WVL9ix9EZskC&oi=fnd&pg=PR7&dq=khan+2005+managing&ots=S2rJXH5Q_O&sig=t6kgfhB5XTBBqKLDeE7XoGOO3HI#v=onepage&q=khan%202005%20managing&f=false

Laco, V. y Ávila, M. (2012) Trabajos prácticos en la universidad: ¿función pedagógica o categoría administrativa? *Revista Iberoamericana de Educación/ Revista Ibero-americana de Educação*. ISSN: 1681-5653 n.º 59/3. Recuperado el 24/04/17 en: http://rieoei.org/rie_contenedor.php?numero=boletin59_3&titulo=Boletin%2059/3%2015-07-12

López, R., Huamán, M., Flores, J.J. (2012) *Diseño pedagógico para la mejora de las aulas virtuales de la Universidad de San Martín de Porres*. Repositorio Digital Universitario de Materiales Didácticos. UNAM. Recuperado el 2/03/17 en http://reposital.cuaed.unam.mx:8080/jspui/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=L%C3%B3pez+Garc%C3%ADa%2C+Rosa

Montoya Navarro, R. (2014) *Buenas prácticas e-learning en los estudios de posgrado de la Universidad de Granada. La perspectiva docente*. Tesis de Maestría. Universidad Internacional de Andalucía. Recuperada el 5/04/17 en http://dspace.unia.es/handle/10334/2762

Mora-Vicarioli, F. (2014) Buenas prácticas en el uso de la videoconferencia en los cursos en línea de la Universidad Estatal a Distancia, UNED. Good practice in the use of video conference on line courses at Universidad Estatal a Distancia, UNED. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, *5*(1), 240-268.

Recuperado el 12/03/17 en http://201.196.149.98/revistas/index.php/revistacalidad/article/viewFile/657/993

Monteza Calderón, R. (2016) *Uso de las TIC en la Facultad de Humanidades de la USAT*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga, Málaga. P. 28, 38-41, 58, 90-99 y 116-120. Recuperado el 30/02/17 en http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11907

Pérez, T. (2015) *Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje como complemento de las clases presenciales. El caso de Introducción a la Química de los Sistemas Biológicos en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional del Comahue.* Tesis de maestría. Universidad Nacional de Córdoba.

Porro, J. (2014) *El análisis de las aulas virtuales desde perspectivas educativas*. Ponencia en las Jornadas de Lengua, Literatura y Comunicación. UNCo, Viedma. Recuperado el 23/03/17 en http://www.academia.edu/download/38445223/Ponencia__JNP_JLLyC.pdf.

Sagastizábal, M. A. y Perlo, C. (2006) *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Ed. Stella - La Crujía. 3ª ed.

Salinas, E. M. S. (2014) "El enfoque comunicativo en la enseñanza- aprendizaje de los idiomas en ambientes virtuales de aprendizaje". En *Memorias. Primer Seminario de E-Learning en la Didáctica de los Idiomas Extranjeros*. ISSN 4285. Universidad del Atlántico: Barranquilla. Pp. 239-250.

Yuste, R., Alonso, L. y Blázquez, F. (2012) "La e-evaluación de aprendizajes en educación superior a través de aulas virtuales síncronas / Synchronous Virtual Environments for e-Assessment in Higher Education". *Comunicar*, vol. 20, no 39, p. 159-167. Recuperado el 11/12/16 en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15823945017

Información sobre la autora

***Juana Nieves Porro** es Profesora de Lengua y Literatura/ Profesora Titular Regular del Centro Universitario Regional Zona Atlántica (CURZA), en la Universidad Nacional del Comahue, Argentina. Investigadora sobre educación literaria hasta el año

2013. Directora del Proyecto de Investigación "Educación mediada por tecnología: espacios, sujetos y prácticas" (2014-2017). Entre sus publicaciones, mencionamos "Avatares de la bimodalidad en una carrera del CURZA" (2016). En Tamarit, Guillermo et al, *Bimodalidad: articulación y convergencia en la educación superior*, compilado por Alejandro Villar 1ª ed. Bernal: UVQ, pp. 217-229, en: http://libros.uvq.edu.ar/assets/bimodalidad_-_alejandro_villar_(compilador).pdf.

Información de Contacto: jnporro@gmail.com San Luis 649- CP 8500 –Viedma – Río Negro. Teléfono: 02920-524299. FAX: 02920-423198 (CURZA)

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

UNA MIRADA EXPLORATORIA A LAS PRIMERAS EXPERIENCIAS DE LOS BIBLIOTECARIOS PUERTORRIQUEÑOS CON ELMARCO PARA LA ALFABETIZACIÓN INFORMACIONAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Myrna Lee Torres-Pérez*

Recibido: 06/08/17
Aceptado: 25/08/17

Resumen:

El objetivo de este artículo es presentar los resultados obtenidos en dos intervenciones – talleres impartidos a un grupo de 22 bibliotecarios de educación superior puertorriqueños, con la temática del nuevo Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior (MAIES). El MAIES ha sido acogido de manera oficial como la guía para la enseñanza de la alfabetización informacional a las poblaciones en los niveles educativos de la educación superior por la "Association of College and Research Libraries". Los talleres, con una duración de 2.5 a 3 horas, fueron solicitados por los directores de las bibliotecas donde trabaja este personal, con el propósito de que los bibliotecarios conocieran qué es el Marco, qué concepciones lo fundamentan, y las seis ideas fundamentales que le componen. Para saber si se lograban estos objetivos, se llevaron a cabo 3 ejercicios en los cuales se utilizaron 3 instrumentos diferentes. De acuerdo con los resultados obtenidos, los bibliotecarios participantes de los talleres lograron satisfacer los objetivos establecidos, aunque manifestaron confusión y desconocimiento en la comprensión de las concepciones que fundamentan el MAIES. Como parte esencial del proyecto, es meritorio que los bibliotecarios continúen recibiendo y participando de actividades educativas y de desarrollo profesional sobre el tema.

Palabras claves: Alfabetización informacional, Educación Superior, ALFIN, Bibliotecarios, Enseñanza en Puerto Rico.

AN EXPLORATORY LOOK AT THE FIRST EXPERIENCES OF THE PUERTO RICAN LIBRARIANS TO THE FRAMEWORK FOR INFORMATION LITERACY IN HIGHER EDUCATION.

Abstract:

The objective of this article is to present the results obtained in two interventions-workshops given by a group of 22 librarians of Puerto Rican higher education, with the theme of the new Framework for Information Literacy in Higher Education (MAIES). The MAIES has been officially accepted as the guide for the teaching of information literacy to the populations in the educational levels of higher education by the "Association of university and research libraries". The workshops, which lasted from 2.5 to 3 hours, were requested by the directors of the libraries where these staff work, in order that the librarians know what the Framework is, what conceptions of the fundamental, and the six ideas fundamentals that compose it To know if these goals were achieved, 3 exercises were carried out in which 3 different instruments were used. According to the results obtained, the librarians participating in the workshops succeeded in meeting the established objectives, although they expressed confusion and lack of understanding in the conceptions that underpin the MAIES. As an essential part of the project, it is meritorious that librarians continue to receive and participate in educational and professional development activities on the subject.

Keywords: Framework, Higher education, InfoLit, Information literacy, librarians, education in Puerto Rico.

Introducción

Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior.

En el año 2016, la “Association of College and Research Libraries”, ACRL[1] por sus siglas en inglés, organismo perteneciente a la American Library Association (ALA)[2] adoptó el documento “Framework forin formation literacy in higher education” (Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior ~MAIES~)[3] como una nueva manera para educar en las competencias de alfabetización informacional a los estudiantes de las instituciones de educación superior. Esta nueva manera de educar en alfabetización

[1] Es la asociación que atiende a los bibliotecarios en el ámbito de la educación superior en los Estados Unidos y sus territorios. La misma “desarrolla programas, productos y servicios para ayudar a bibliotecarios académicos y de investigación a aprender, innovar y liderar dentro de la comunidad académica.”

[2] La American Library Association fue fundada en 1876 con la misión de "proporcionar liderazgo para el desarrollo, promoción y mejora de los servicios de bibliotecas e información y la profesión de bibliotecario para mejorar el aprendizaje y asegurar el acceso a la información para todos."

[3] Traducción libre de la autora.

informacional "surge de la creencia de que la alfabetización informacional como un movimiento de reforma educativa alcanzará su potencial a través de un conjunto más rico y más complejo de ideas fundamentales y/o umbrales, de acuerdo con ACRL" (*Framework for information literacy in higher education*, 2016, p.2). Bajo este nuevo paradigma para la enseñanza de la alfabetización informacional, se la define como:

> El conjunto de capacidades integradas que abarcan el descubrimiento reflexivo de la información, la comprensión y la valoración de cómo se produce la información, el uso de la información en la creación de nuevos conocimientos y la participación ética en las comunidades de aprendizaje. (p.3).

Esta nueva forma para educar fue establecida e implantada de manera final y firme por la ACRL el 25 de junio de 2016.

> *The* Information Literacy Competency Standards for Higher Education *(originally approved in 2000) were rescinded by the ACRL Board of Directors on June 25, 2016, at the 2016 ALA Annual Conference in Orlando, Florida, which means they are no longer in force.This document will remain on the website until July 1, 2017 to allow for the transition to the* Framework for Information Literacy for Higher Education.*ACRL is developing resources to assist librarians in using the* Framework. (ACRL, 2017).[4]

Concepciones que fundamentan el Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior.

El Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior se erige en varias concepciones, algunas educativas, otras con fundamento filosófico. La primera concepción sobre la cual descansa el Marco es en el concepto de *Umbral* (*Threshold*). Esta concepción se define como el núcleo de conceptos fundamentales que, una vez captado por el alumno, éste puede crear nuevas perspectivas y formas de entender una disciplina o área del conocimiento desafiante. Tales conceptos producen la transformación del alumno; sin ellos, el alumno no adquiere experiencia en ese campo del conocimiento. El concepto de *Umbral* puede ser considerado como un portal a través del cual debe pasar el alumno con el fin de desarrollar nuevas perspectivas y entendimiento más amplio (Meyer, Land y Baillie,

[4] Traducción de la autora: "El Consejo de Directores de ACRL rescindió los Estándares de Competencia de Alfabetización de la Información para la Educación Superior (aprobado originalmente en 2000) el 25 de junio de 2016, en la Conferencia Anual 2016 de ALA en Orlando, Florida, lo que significa que ya no están en vigor. Este documento permanecerá en el sitio web hasta el 1 de julio de 2017 para permitir la transición al Marco para la Alfabetización de la Información para la Educación Superior. ACRL está desarrollando recursos para ayudar a los bibliotecarios en el uso del Marco" (ACRL, 2017).

2010, citado en ACRL 2016). Para visualizar mejor el concepto de umbral, Meyer y Land (2003) proponen que, "el concepto de umbral se puede considerar semejante a un portal, abriendo una manera nueva y previamente inaccesible de pensar algo". El Marco se compone de 6 umbrales que serán mencionados más adelante.

La segunda concepción sobre la cual se desarrolla el Marco es el entendimiento por diseño, "understanding by design". El entendimiento por diseño es un modelo de planificación educativa enfocado en la mejora del rendimiento académico de los estudiantes, en el que se hace hincapié en el papel del maestro como diseñador del proceso de aprendizaje de los mismos. Esto es cómo el educador logra, por medio del diseño de las actividades, que los estudiantes comprendan lo que se les pide que aprendan. El proceso se inicia a la inversa, o sea que se inicia con los resultados deseados, por lo tanto el educador no puede comenzar a planificar en tanto no tenga claro qué es lo que exactamente desea que sus estudiantes aprendan.

En el documento del Marco se indica que la *Metaliteracia* (el tercer elemento en el que se desarrolla el Marco) amplía el alcance de las habilidades tradicionales de información (determinar, acceder, localizar, entender, producir y usar información) para incluir la producción colaborativa y el intercambio de información en entornos digitales participativos (colaborar, producir y compartir). Este enfoque requiere una continua adaptación a las tecnologías emergentes, y una comprensión del pensamiento crítico y la reflexión requerida para participar en estos espacios como productores, colaboradores y distribuidores (Mackey y Jacobson, 2014, citados en ACRL, 2016, p.3). Los defensores de esta concepción indican que la Metaliteracia promueve el pensamiento crítico, la creatividad, la colaboración en la era digital, que es la era en la cual se desarrolla la comunidad universitaria actual.

Por último, el MAIES se nutre con la concepción de la *Alfabetización informacional crítica (Critical information literacy)* en la cual se unen las vertientes de la bibliotecología y la pedagogía crítica de Paulo Freire. La *alfabetización informacional crítica* pretende que se valorice la información como un activo o un bien no neutral, y que se cuestione acerca de la misma, su producción, su consumo, su evaluación, etc. Implica que el bibliotecario esté conectado con el mundo en el que se desempeña y "rete" –si se pudiera usar esta palabra–, al estudiante a pensar en la información como tal, provocando en él un proceso de pensamiento crítico acerca de cómo la información es producida, encontrada, evaluada y

utilizada. Elborg, J. (2006) menciona que "la falta de precisión sobre lo que significa la alfabetización informativa ha impedido un juicio crítico sobre su importancia."

Composición del Marco para la alfabetización informacional en la educación superior (umbrales).

El MAIES está compuesto por un conjunto de umbrales (ideas fundamentales), conocidas en inglés como *Thresholds*, las cuales están interconectadas, aunque pueden ser trabajadas sin un orden específico y de acuerdo con los progresos de cada estudiante. Las ideas fundamentales o umbrales, expuestos en el MAIES, son seis y podemos visualizarles como cuadros que contienen una idea central de alfabetización–información. A través del cumplimiento de esa idea, sucede un proceso de transformación en el estudiante. Cada umbral ofrece un conjunto de prácticas de conocimiento[5] ("knowledge practices") y de disposiciones.[6] Las ideas fundamentales, son las siguientes:

- *La autoridad es construida y contextual*. Esta idea fundamental pretende que el estudiante reconozca que los recursos de información reflejan la experiencia y la credibilidad del creador, la cual puede ser interpretada como la influencia reconocida. La autoridad de un individuo puede ser adjudicada por medio de los estudios o la experiencia del mismo en el tema.
- *Creación de la información como proceso*. De acuerdo con este enunciado, se intenta que el educando comprenda que la información se produce para enviar un mensaje y se comparte a través de un sistema concreto. Y que toda información que se produce tiene un objetivo en particular.
- *La información tiene valor*. Aquí se trata de ilustrar, para la comprensión del alumno, que la creación de la información está influenciada por intereses de diversas razones, al igual que la información es un producto de valor.
- *La investigación como indagación*. Este enunciado expone que el proceso de investigación es uno repetitivo que se centra en problemas o preguntas sin resolver. Menciona que no siempre son temas científicos, sino que abarca otros aspectos

[5] De acuerdo con el documento *Framework for Information Literacy for Higher Education* las prácticas de conocimiento son las habilidades o aptitudes que los estudiantes desarrollan como resultado de su comprensión de un concepto de *Umbral* (p.3).
[6] Una disposición es una tendencia para actuar o pensar de una manera particular. Más específicamente, una disposición es un conjunto de preferencias, actitudes e intenciones, así como un conjunto de capacidades que permiten que las preferencias se realicen de una manera particular (Salomon, G. (1994), citado en ACRL (2015, p.3).

profesionales, personales o sociales. Se basa en hacer preguntas, pero también en reconocer las propias limitaciones.

- *La ciencia (escolaridad o erudición) como conversación*. De acuerdo con la ACRL, las comunidades científicas, investigadores y profesionales se encuentran permanentemente implicadas en nuevas aportaciones y descubrimientos como resultado de una gran variedad de perspectivas e interpretaciones. El entorno de la investigación se basa en una práctica en la que las ideas se formulan, se debaten, se contraponen argumentos.
- *La búsqueda como exploración estratégica*. Se menciona que este proceso es a menudo no lineal y repetitivo, requiere de la evaluación de un amplio conjunto de recursos de información, y una mentalidad flexible que busca formas alternativas y nuevas aproximaciones" (Torres-Pérez, 2017).

La información expuesta anteriormente fue presentada en dos talleres ofrecidos a un grupo de bibliotecarios puertorriqueños que trabajan en bibliotecas académicas. Los talleres fueron solicitados por los directores de las respectivas bibliotecas, una en el sector universitario público, y la otra en el sector privado. El total de los bibliotecarios atendidos fue de 22. Cada taller ofrecido tuvo una duración de entre 2.5 a 3 horas, y el medio para la exposición del contenido a los bibliotecarios fue una presentación en Power Point [enlace a la presentación:https://www.slideshare.net/MyrnaLee/framework-marco-para-la-alfabetizacin-informacional-en-la- educacin-superior]. La motivación de los directores al solicitar este tipo de actividad fue que su personal conociera que era el Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior.

Como medio para comprobar que los bibliotecarios adquirieran parte de la gran cantidad de información que se les iba presentando por primera vez, se decidió exponer a los mismos a tres ejercicios durante los talleres. Estos ejercicios fueron los instrumentos para la evaluación del aprendizaje por parte de los bibliotecarios participantes en la actividad educativa. Como ventajas de este tipo de ejercicio se puede mencionar que los participantes tienen la oportunidad de demostrar sus capacidades según sus competencias, la actividad en sí es una experiencia de aprendizaje. Son actividades que permiten recoger información acerca de comprensión de conceptos, adquisición de destrezas y disposición general para el aprendizaje (Viruet, s.f.).

En el libro *Classroom assessment techniques for librarians*de Bowles-Terry, M. y Kvenild, C. (2015) se recomienda el uso de diversos instrumentos para la evaluación y del

aprovechamiento en experiencias de enseñanza–aprendizaje impartidas por bibliotecarios. De la variedad presentada, se decidió utilizar la "Reacción escrita inmediata" y el "Punto más confuso" como ejercicios en el taller. Adicional a estos, se añadió un ejercicio para identificar los componentes del MAIES.

La reacción escrita inmediata es un ejercicio de evaluación más utilizado debido a su fácil administración y su idoneidad para las sesiones en las que se presenta una gran cantidad de nueva información. Esta herramienta provee una vía rápida para preguntar a los estudiantes qué aprendieron durante la sesión educativa (Bowles-Terry y Kvenild, 2015). Según las autoras, el punto más confuso es un ejercicio similar a la reacción escrita inmediata en su administración a los estudiantes. Para lograr el objetivo se les pregunta a los estudiantes cuál fue el punto más confuso de la lección. Igualmente se añadió un ejercicio para identificar los componentes del *Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior*.

Ejercicios. Descripción y resultados.

Para la realización del ejercicio número uno, *Reacción escrita inmediata*, se les presentó a los participantes ocho diapositivas donde se discutía lo siguiente:

- Cita de Jacobson y Gibson (2015), acerca de lo que es el MAIES.
- ¿Qué es el Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior?
- ¿Cómo utilizar este Marco?
- Definición de Alfabetización informacional (se hace una comparación con la definición anterior).
- Nota emitida por ACRL sobre el cambio de la guía *The Information Literacy Competency Standards for Higher Education* (2000) por el *Framework for Information Literacy for Higher Education* (2016).

Luego de la presentación de las diapositivas se entregó una hoja a los bibliotecarios participantes y se les solicitó que reaccionaran a la siguiente premisa: "En una palabra, oración o frase, indique qué es el Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior." Tomando como punto de partida las diapositivas presentadas, los bibliotecarios puertorriqueños que fueron expuestos por primera vez a esta información entendieron que el Marco es:

Gráfica número 1: Reacción escrita inmediata

- El 41% (9) de los bibliotecarios participantes entendieron que el Marco es una guía/modelo o estructura conceptual.
- El 27% (6) indicó que el Marco es un proceso de enseñanza.
- El 9% (2) entendió el Marco como un proceso de cambio y transformación.
- El 9% (2) mencionó que el Marco es para estudiantes universitarios.
- Otro 9% (2) de bibliotecarios señaló que es una herramienta de ayuda.
- Uno de los bibliotecarios (5%) indicó que se mostraba el concepto de valor en el Marco.

Para el ejercicio número 2, los 22 bibliotecarios participantes tuvieron la oportunidad de ver seis diapositivas donde se les presentaban los enunciados componentes del MAIES. Luego de esto, se les presentó una lista con 10 ideas para que identificaran los componentes del *Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior*, que son seis. Las premisas fueron las siguientes:

1. *La autoridad se construye y es contextual*
2. *La creación de la información como un proceso*
3. La transformación del alumno luego de la conversación
4. *La investigación como indagación*
5. *La ciencia como una conversación*
6. La necesidad como parte del proceso
7. La información se crea por la necesidad que expresa el usuario

8. *La búsqueda como exploración estratégica*
9. *La información tiene valor*
10. La búsqueda es estratégica

Las premisas correctas para este ejercicio eran la 1, la 2, la 4, la 5, la 8 y la 9[7]. De acuerdo con los resultados obtenidos, el 100% de los participantes reconoció la premisa número 4, *la investigación como una indagación*, como parte de los componentes del Marco. En orden decreciente, el 95% identificó la premisa número 2, *la creación de la información como un proceso*, como uno de los componentes del Marco. En tercer lugar, quedó *la información tiene valor* (premisa número 9) con un 91% de reconocimiento, y la *búsqueda como una exploración estratégica* (premisa número 8) quedó en quinto lugar con un 68% de reconocimiento en las respuestas. *La autoridad se construye y es contextual*, más la *ciencia como una conversación* quedaron en 6to y 7mo lugar con un 64 y 45% respectivamente.

En el ejercicio del "Punto más confuso" se les solicitó a los bibliotecarios participantes de los talleres que respondieran la siguiente pregunta: "¿Qué conceptos fueron los que le causaron mayor confusión o duda? ¿Por qué?"

Gráfica número 2: Punto más confuso

De acuerdo con lo expuesto durante todo el taller, se establecieron seis categorías para revisar los resultados de esta pregunta. Las categorías fueron las siguientes:

- Aplicación del Marco
- Composición del Marco
- Concepciones que fundamentan el MAIES
- Definición de ALFIN
- Definición del Marco
- Papel del Bibliotecario

En este ejercicio participaron los 22 bibliotecarios. El 71% de los participantes coincidió en que el punto más confuso para ellos fue el de las "Concepciones que fundamentan el MAIES". Le siguió la preocupación sobre el "Papel del Bibliotecario", con un 13%. En tercer y cuarto lugar, con un 8% en ambos casos, el punto más confuso para los participantes fue la *Composición del Marco* y la *Aplicación del mismo en sus bibliotecas*.

[7] Enfatizadas en la enumeración anterior.

Análisis de los resultados

Los bibliotecarios académicos participantes de los talleres tuvieron una primera exposición al MAIES por espacio de 2.5 a 3 horas. Este taller fue solicitado por los directores de las respectivas bibliotecas académicas donde se desempeñaban los mismos, con el propósito de que su personal conociera qué es el Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior. Como medio para el acopio de información, los bibliotecarios contestaron tres ejercicios: *reacción escrita inmediata*, *identificar los componentes del MAIES* y *el punto más confuso.*

De los ejercicios realizados durante el taller, se desprende que el 41% de los bibliotecarios participantes entendieron que el MAIES es una guía o modelo conceptual para enseñar las competencias informacionales en la educación superior. Un 27% indicó que el Marco es un proceso de enseñanza. Algunos bibliotecarios entendieron que el Marco representa un proceso de cambio y transformación (9%), que es para utilizarse con estudiantes universitarios (9%), y que es una herramienta de ayuda (9%). Uno de los bibliotecarios (representando un 5%) menciona el concepto de valor como parte del Marco. Estos resultados obtenidos en el Ejercicio número 1, *Reacción escrita inmediata*, nos ofrecen un indicio de que los bibliotecarios comprendieron lo que es el Marco para la alfabetización informacional en la educación superior.

De acuerdo con los resultados obtenidos en el segundo ejercicio, los participantes pudieron identificar correctamente los seis componentes del Marco, con una excepción que fue la premisa incorrecta *la búsqueda es estratégica*, situada en cuarto lugar. Podemos inferir que una primera exposición al Marco y sus componentes representa una gran cantidad de información y es confusa para los participantes. Esta aseveración puede ser sustentada por el comentario emitido por el participante número 22, que argumenta: “Creo

que necesito más talleres sobre este tema, ya que es nuevo para mí". Lo cual sería muy comprensible, puesto que es la primera exposición a un tema que se considera complejo.

En el documento del MAIES, publicado por la ACRL, se establece que esta guía presenta un enfoque más teórico de la alfabetización informacional. Este enunciado es el que aparentemente les está causando más confusión a los bibliotecarios que participaron de los talleres. El ejercicio del *Punto más confuso* fue utilizado por los participantes como una catarsis. En él manifestaron que entendían que lo más difícil en el MAIES era el asunto de las concepciones que fundamentan el mismo. Esta categoría obtuvo un 71% de las menciones. Algunas respuestas de los participantes reafirman este dato y se presentan a continuación:

> Participante número 7: *Understanding by design*- como mencioné anteriormente, el diseño instruccional es algo que no se estudia en la escuela graduada, por lo tanto el desconocimiento es un peligro…
>
> Participante número 10: *Understanding by design*-es un poco confuso comenzar del resultado. Uno se tiene que educar antes de.
>
> Participante número 16: *Understanding by design.* Porque no tengo la base en educación y entender cómo diseñar a la base del currículo (el proceso).

Se debe destacar que dentro de la categoría *Concepciones que fundamentan el MAIES*, los bibliotecarios manifestaron que el modelo de planificación educativa *Understanding by design* fue el elemento más confuso para ellos. Le siguieron, en orden descendente, *Metaliteracia* (23.5%), el concepto de *Umbral* (*Threshold*, 11.7%) y la *Alfabetización informacional crítica* con un 6%.

Siguiendo con el punto más confuso, la segunda categoría mencionada en más ocasiones fue la del Papel del Bibliotecario, con un 13%. Dentro del documento del MAIES no se menciona claramente, que es la idea que permea en los comentarios de los bibliotecarios. La misma puede ser afirmada por lo expuesto por Vossler y Watts (2017), los cuales señalan que "el Marco no proporciona detalles prescriptivos para su propio despliegue, por lo que depende de los individuos, los departamentos o las bibliotecas enteras elegir cómo lo aplicarán" (p.1). Sin embargo, el documento del Marco establece lo siguiente:

> El Marco abre una vía para que los bibliotecarios, la facultad y otros miembros de la institución rediseñen las sesiones de instrucción, las asignaciones, los cursos y hasta el currículo, para conectar la alfabetización informacional con las iniciativas de éxito estudiantil… (ACRL, 2016, p.3).

En cuanto a la composición del Marco, el 8% de los participantes lo mencionaron como el punto más confuso, e indicaron lo siguiente:

> Participante número 14: *research as inquiry*[8], quizás. El problema es conectarlas
>
> Participante número 17: *Autoridad.* Cómo plantearlo desde una base de datos.

Bajo la categoría de Aplicación del Marco en las Bibliotecas, dos (8%) bibliotecarios lo indicaron como una preocupación.

> Participante número 11: ¿Cómo aplicarlo? Desde cero en la biblioteca, como estructura, plan de trabajo, etc.
>
> Participante número 13: Lo que me gustaría sería cómo aplicarlo con los compañeros bibliotecarios.

Reflexiones finales

El objetivo de las dos intervenciones –talleres, responsablemente solicitados por los directores de dos bibliotecas en instituciones de educación superior de Puerto Rico, e impartidos a un grupo de 22 colegas-, era que los mismos conocieran qué es el Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior. Esos talleres tuvieron una duración de entre 2.5 a 3 horas de contacto y en los mismos se presentó qué es el Marco, qué concepciones lo fundamentan y las seis ideas fundamentales que le componen. El Marco es una nueva manera para educar en las competencias de alfabetización informacional a los estudiantes de las instituciones de educación superior, y así fue establecido por la ACRL el 25 de junio de 2016. Este hecho ha causado preocupación entre los bibliotecarios.

Afortunadamente los colegas que participaron en los talleres, y de acuerdo con los resultados obtenidos, lograron adquirir y mencionar la idea central acerca de lo que es el Marco, cuáles son las concepciones que le fundamentan y los elementos que le componen.

[8]Traducción: La investigación como una indagación.

Durante los talleres, el diálogo fue continuo y abierto, donde los colegas, de manera espontánea, manifestaron su preocupación, desasosiego y temor ante lo que ellos han considerado una transición abrupta hacia un cambio. Puede sumarse a esta preocupación el asunto del papel del bibliotecario, la visión de sí mismo, la educación recibida y la poca claridad del papel que debe asumir dentro del documento que expone el Marco. En cuanto a este asunto, las siguientes respuestas pueden ilustrar el mismo:

> Participante número 7: *Understanding by design* - como mencioné anteriormente, el diseño instruccional es algo que no se estudia en la escuela graduada por lo tanto el desconocimiento es un peligro…
>
> Participante número 15: Bibliotecario como filósofo. Siempre lo vi como educador, colaborador que complementa al profesor. – Bibliotecario como líder – pensaba que el profesor siempre era el líder.

El Marco para la Alfabetización Informacional en la Educación Superior es un asunto medular para las bibliotecas académicas. Las bibliotecas de educación superior tienen como norte garantizar el acceso a la información y educar a su comunidad de usuarios en el uso efectivo, ético y crítico de la información. Este documento es la guía para uno de esos propósitos. Según sugiere ACRL, los bibliotecarios de educación superior tenemos que leer y reflexionar sobre el Marco, reunirnos para discutir las implicaciones del mismo y compartir materiales con otros bibliotecarios.

Frías (2006) establece unas competencias transversales (genéricas) que caracterizan la profesión del bibliotecario. En estos momentos de cambio en la profesión, las competencias de trabajo en equipo, el razonamiento crítico, el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones y el liderazgo, sumadas a las competencias específicas de la profesión, son necesarias para establecer la agenda y dar marcha a esta nueva encomienda. Los bibliotecarios de educación superior necesitan de manera urgente estudio e inmersión en el tema, espacios para la discusión del mismo y la colaboración de todas las partes interesadas.

Referencias Bibliográficas

American Library Association (2017) *About ALA*, recuperado el 2 de agosto de 2017 en http://www.ala.org/aboutala/

Association of Colleges and Research Libraries (2015) Framework for Information Literacy for Higher Education, recuperado el 2 de agosto de 2017 en http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework

Association of Colleges and Research Libraries (2017). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education.*Recuperado el 2 de agosto de 2017 en http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency

Association of Colleges and Research Libraries (2017) *About ACRL*. Recuperado el 2 de agosto de 2017 en http://www.ala.org/acrl/aboutacrl

Bowles-Terry, M. y Kvenild, C. (2015).*Classroom assessment techniques for librarians.* Chicago: ACRL

Frías, J. A. (2006). *El nuevo rol del bibliotecario y sus competencias*. España. Recuperado el 5 de agosto de 2017 en http://www.rebiun.org/documentos/Documents/IIPE/Informe_Nuevo_Rol_BibliotecarioCompet encias_2006.pdf

Mackey, T.P. y Jacobson, T.E. (2014) *Reinventing Information Literacy to Empower Learners.* Chicago: Neal-Schuman, American Library Association.

Mackey, T.P. y Jacobson, T.E. (2011) Reframing information literacy as a Metaliteracy. *College y Research Libraries, vol. 72* no. 1 62-78.

Meyer, J., Land, R and Baillie, C. (eds.) (2010) *Threshold Concepts and Transformational Learning.* Sense Publishers: Rotterdam.

Meyer, J. y Land, R. (2003) *Threshold concepts and troublesome knowledge: linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines.* [Occasional report]. ETL Project, Universities of Edinburg, Convetry and Durham: UK.

Torres-Pérez, M.L. (2017) *Framework: Marco para la alfabetización informacional en la Educación Superior.* [Presentación].Recuperado el 6 de agosto de 2017 en https://www.slideshare.net/MyrnaLee/framework-marco-para-la-alfabetizacin-informacional-en-la-educacin-superior

Viruet, G. (s.f) *Estrategias de avalúo.* Recuperado el 4 de agosto de 2017 en http://www.authorstream.com/Presentation/viruetg-2108546-estrategias-de- aval-para-el-aprendizaje/

Vossler, J.J. y Watts, J. (2017) Educational story as a tool for addressing the Framework for information literacy for higher education. *Libraries and the academy, 17,* 3, p.529-542.

Wiggins, G. y McTighe, J. (2005) *Understanding by design.*2ª ed. Association for supervision and curriculum development: Virginia, USA.

Sobre la autora

***Myrna Lee Torres-Pérez** posee un grado de Maestría en Ciencias de la Información de la Escuela Graduada de Ciencias y Tecnologías de la Información de la Universidad de Puerto Rico. Actualmente cuenta con 20 años de experiencia trabajando en el Centro de Recursos para el Aprendizaje de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón, ubicada en el pueblo de Bayamón, Puerto Rico. Las líneas de investigación de la profesora Torres-Pérez son la alfabetización informacional, la evaluación de las bibliotecas académicas, el rol del bibliotecario y la promoción de la lectura entre los miembros de la comunidad universitaria. Entre sus publicaciones recientes, destacamos. La búsqueda como exploración estratégica / *Searching as strategic exploration.* Framework: Marco para la alfabetización informacional en la Educación Superior. IX. *Infotecarios.* (2017, julio) Disponible en:http://www.infotecarios.com/la-busqueda-exploracion-estrategica-marco-la-alfabetizacion-informacional/ Información de contacto: myrna.torres@upr.edu Dirección postal: Universidad de Puerto Rico. Centro de Recursos para el Aprendizaje Industrial Minillas 170, Carr. 174, Bayamón, PR 00959-1919 Teléfono: 787-993-0000 ext. 3222.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

Informes de Investigación

FORMAR PARA LA DEMOCRACIA EN EL NIVEL PRIMARIO. APORTES DESDE UNA EXPERIENCIA EN INVESTIGACIÓN

María Sofía Caturelli Kuran*

Recibido: 22/12/16
Aceptado: 12/12/17

Resumen

El siguiente escrito reúne algunos de los resultados y aportes como miembro del equipo de investigación "Educación y Democracia"[1] y aborda conclusiones del Trabajo Final de Licenciatura.[2] Desde una perspectiva teórico-metodológica cualitativa, de tipo exploratoria y descriptiva, se inició con la reconstrucción de sentidos en torno a la "democracia escolar" a fin de establecer relaciones entre teorías pedagógicas y las prácticas escolares que genuinamente acontecen, en contextos singulares.

Palabras clave: Democracia, Nivel Primario, Prácticas escolares.

TO FORM FOR DEMOCRACY IN PRIMARY LEVEL. AN INVESTIGATION EXPERIENCE CONTRIBUTIONS

Abstract

The next paper reports the results and contributions as a member of the research team "Education and Democracy" and conclusions of the Final Bachelor's Degree. From a

[1] La investigación −Educación y Democracia: discursos y prácticas, está radicada en la Secretaría de Investigación del Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina) y en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Educación (CIFE) de la Universidad Católica de Córdoba. Surge a partir de una convocatoria del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Provincia de Córdoba promoviendo el trabajo en redes institucionales y es resultado de la convocatoria inicial a Proyectos de Investigación Orientados en Ciencias Sociales (PIO) año 2009.

[2] Trabajo Final para la Licenciatura en Ciencias de la Educación denominado: "Identificación de competencias para una cultura escolar democrática en instituciones educativas de Nivel Primario. Aporte a una línea de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Trabajo Final", llevado a cabo por alumnas de la Universidad Católica de Córdoba (2014). Autoras: Gladys Domenech, Fabiana Maldonado y María Sofía Caturelli Kuran.

theorical perspective methodological qualitative, exploratory type and descriptive, seeks senses start and establish relationships between educational theory and school practice, happening in unique learning contexts.

Key words: Democracy, Primary level, School practices.

Inicio

En el año 2006 el Dr. Enrique Bambozzi, inicia con el equipo de investigación un trabajo enmarcado en un proceso indagatorio sobre concepciones en torno a las cuales el imaginario institucional conforma la noción de "democracia escolar". Se focalizó en acciones concretas, a fin de brindar respuesta a los primeros interrogantes que se presentaron: ¿cómo habitan democráticamente los actores las intituciones educativas?, ¿cómo se construye la democracia en el interior de las diferentes instituciones educativas? y ¿en qué acciones los actores institucionales reconocen prácticas de ciudadanía democrática? De este modo, el equipo define una de las conceptualizaciones que aún hoy, acompaña las reuniones y los encuentros formativos:

> Democracia escolar significa pensar las condiciones de posibilidad de una participación real que sostiene aquel territorio común en el que todos tenemos derecho a sentirnos parte y ser incluidos. Implica reconocernos en un espacio donde lo común habita un trabajo compartido (Bambozzi, 2013, p. 13).

Como resultado de los acercamientos iniciales a la temática, se edita una primera publicación,[3] la cual, por medio de siete breves escritos, comunica las conclusiones más relevantes y enfatiza la ausencia de acuerdos en torno a aquellas capacidades que favorecen el desarrollo de la vida democrática, y por tanto, el crecimiento de una cultura escolar democrática sostenida. Con los aportes del trabajo final de la licenciatura, la investigación mencionada buscó ampliar los resultados con una mirada hacia el Nivel Primario, sus actores y decires, bajo el análisis interpretativo de entrevistas a docentes y directivos de dos escuelas de gestión pública y estatal en la Provincia de Córdoba.

Algunos aportes relevantes

[3] Bambozzi, E. y otros (2013). *¿De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar?* Argentina, Córdoba. Ediciones El Copista.

El desarrollo y sostenimiento de una vida democrática es una preocupación compartida y reconocida por docentes, directivos, profesionales de la educación, técnicos y funcionarios del sistema educativo argentino en general.

Brindar una respuesta a dicha inquietud es también un compromiso que los actores institucionales sostienen en su cotidianeidad. Reconocen, por tanto, la necesidad de llevar adelante proyectos comunes, acuerdos marco consensuados, y otras acciones, para una democracia común a todos, en instituciones comprometidas con el valor a la libertad propia y de los demás, la justicia, el sentido de la responsabilidad y el sostenimiento del bien común.

En términos de Bambozzi entendemos que las perspectivas pedagógicas que configuran las prácticas de ciudadanía democrática pueden ser exploradas, reconocidas e identificadas, desde el análisis de las representaciones que los actores institucionales otorgan a sus prácticas, en las formas de concebir el conocimiento, el aprendizaje, a los mismos sujetos y la vinculación entre institución educativa y la sociedad.

En el Nivel Primario los docentes consideran que los niños deben desarrollar habilidades tales como la cooperación, el respeto y la participación para que la ciudadanía se exprese.

La democracia, no puede ser infundida a los niños en las escuelas o impuesta bajo prácticas estandarizadas, o ser dictada como modalidad transversal a ser asimilada osmóticamente, sin mayor justificación que la deliberada enunciación del docente que "dice" llevar adelante prácticas democráticas. Es determinante la mirada criteriosa sobre las propias acciones cotidianas del docente, sus propósitos de enseñanza, el valor otorgado a las acciones llevadas a cabo y las intervenciones continuas y sostenidas, como sí también la optimización de los tiempos y espacios educativos.

Democratizar en términos más amplios las prácticas: precisa resignificar enfoques relacionales, habilitar la palabra de todos los integrantes de la comunidad y permitir la participación de cada uno en los procesos de toma de decisiones, trascender las acciones y actividades personales, aisladas e instalar principios comunes. De este modo, uno de los principales aportes es revalorizar el debate, para la confrontación de ideas y opiniones, la definición conjunta y la toma de decisiones. Debatir es uno de los mecanismo reconocido como más democrático, ya que la transmisión de normas o reglas "morales" inhabilita el desarrollo holístico y pleno de una cultura escolar

democrática. "El mejoramiento es integral si promueve en la persona el desarrollo de la libertad, es decir, de la capacidad de optar, de responsabilizarse de su existencia" (Bambozzi, 2015).

Por otro lado, si las prácticas no son acordadas bajo principios de igualdad y la mejora no acontece en el mismo contexto social donde se originó, el efecto no atenderá a engrandecer el sujeto. Debe existir una electa voluntad para ejercer acuerdos, respetarlos y hacerlos cumplir.

Para una verdadera formación ciudadana, se debe promover la participación. Los estudiantes deben poder identificarse con su institución y compartir la visión que desde ella se proclama. Los niños como personas libres deben tener la posibilidad de preguntarse, con otros, sobre la mejor elección que pueden llegar a hacer en torno a una situación y asumir con responsabilidad creciente los resultados de esa elección.

A pesar delas fortalezas y debilidades que pueden enunciarse, son los docentes por medio de sus prácticas escolares y el desarrollo de las mismas, quienes aportan a la formación de futuros ciudadanos. Son los responsables (y así lo entienden ellos), de instrumentar los medios y condiciones precisas para que los formatos pedagógicos en los cuales se insertan las clases, sean espacios para el debate, la participación activa, y posibiliten articulación entre áreas, para que se instale una convicción creciente en torno al desarrollo de capacidades[4] para una vida democrática, la formación de estudiantes libres, justos y responsables.

Podemos decir que las preguntas preliminares y sus futuras respuestas en los actores del nivel primario entrevistados permitieron pensar que la democracia conlleva formas diferentes y muy variadas de entender el concepto; asociado a un privilegio, a un derecho entre iguales, al sufragio (voto) como hito fundamental o a la participación entendida como maneras de distribuir el poder en la sociedad civil.

Las construcciones de sentido y significaciones de lo social aparecen condicionadas por el contexto que determina el modo en que se observa y acciona sobre esa realidad.

Una acción educativa, por lo tanto, puede ser entendida como la puesta en escena de dichas construcciones simbólicas que en la cotidianeidad se modifican y reconstruyen en un proceso dialéctico, moldeando conductas, significantes y

[4] Capacidad entendida como potencialidad de los sujetos que puede y debe ser desarrollada por el profesor. (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2014)

significados, desde la interacción con otros, con elementos que llenan de contenido las representaciones, como pueden ser: el lenguaje, los gestos, y las acciones sistemáticas.

Los actores escolares hacen hincapié en sus expresiones sobre la relevancia del término "democracia", y sostienen con vehemencia la importancia de democratizar sus prácticas, anidando respuestas en interpretaciones epistemológicas del término, miradas políticas y organizacionales o relaciones pluralistas de voces. En este sentido el equipo ha logrado avanzar en la construcción de tipologías de funciones docentes y directivas democráticas como así también en la construcción de tipologías de experiencias democráticas a nivel micro y macro institucional.

Tipología de experiencias educativas democráticas (en función a las elaboradas para el nivel secundario[5])

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS MICRO INSTITUCIONALES (áulicas)	EXPERIENCIAS EDUCATIVAS DEMOCRÁTICAS MACRO INSTITUCIONALES (impacto institucional)
Seleccionar un tema de trabajo. Seleccionar una vestimenta como rasgo distintivo del grupo. Seleccionar ubicación. Seleccionar entre determinados temas para elaborar un trabajo.	Organizar un centro de estudiantes. Organizar una cooperativa escolar. Organizar un proyecto de extensión o responsabilidad social institucional.
FUNCIÓN DOCENTE DEMOCRÁTICA Intención micro o macro.	FUNCIÓN DIRECTIVA DEMOCRÁTICA Intención micro o macro.

Reflexiones finales

En las instituciones educativas sobrevienen diversas prácticas. Es oportuno preguntar cuáles de esas prácticas contribuyen a la construcción de una vida social más justa o cuáles de ellas favorecen el ejercicio de ciudadanía responsable y democrática.

[5] En Bambozzi, E. (2014) "Experiencias Democráticas en las Instituciones Educativas. Sentidos políticos y pedagógicos en torno a la participación de estudiantes universitarios a 30 años de la recuperación de la democracia en Argentina". Revista Cuestiones de Población y Sociedad. CPS.

Las actividades (recurrentes o no) que se desarrollan en todas las escuelas son prácticas sociales. Involucran actores diferentes, miembros de una misma comunidad que diariamente llevan adelante tareas cíclicas que responden a una "gramática de lo escolar" (Tyack y Cuban, 1995, p.2).

Para que una práctica social pueda ser considerada como práctica educativa debe ser direccionada con una finalidad netamente formativa para el estudiante. "Formar es elevar o mejorar lo específicamente humano, no en términos de posesión estática y acabada, sino en el sentido de actitud permanente a formarse." (Bambozzi, 2005, p. 15) En este sentido los educadores, desde su rol pedagógico, deben continuar hacia una reflexión consciente y cada día más criteriosa, de los términos y condiciones desde los cuales sustentan sus acciones e inscriben sus prácticas, independientemente del nivel en el cual se desenvuelvan. Las mismas no debieran ser espontáneas o desinteresadas, contrariamente, los objetivos y fundamentos que las impulsan deben ser previamente establecidos con claridad.

El debate argumental debe ser frecuente, entre todos aquellos que desde un lugar particular miran la educación. Es de nuestro interés identificar en las propuestas escolares su valor formativo y aquellos rasgos pedagógicos que promueven la educación de niños, ciudadanos argentinos.

La democracia se constituye en un medio. La plataforma a partir de la cual, sujetos libres, deciden en conjunto para lograr un "algo en común". Un modo de relación entre individuos dentro de una sociedad, donde las instituciones educativas constituyan el entorno donde tienen lugar esas relaciones y acontecen las prácticas formadoras, denominadas educativas.

Asumimos así, "la enorme dificultad para sistematizar las ideas y comprender las prácticas pedagógicas en el complejo mundo actual", como expresa Julia Silber (2013)[6], y aceptamos la movilizadora propuesta del Dr. Bambozzi por invitarnos a reflexionar en torno a la educación democrática, abordando la educación de niños que nacieron bajo regímenes democráticos, pero son educados quizás por docentes que no

[6] Esta autora aborda la comparación de la situación con un bosque en el que "las especies se mezclan, los caminos se entrecruzan y los puntos de referencia se oscurecen. El mundo de la educación, el de las ideas y el de las prácticas, es cada vez más complejo y las clasificaciones en tendencias son sumamente controvertidas" (citando a Martínez Bonafé, 2013, p.7.)

nacieron bajo ese modo de gobierno o que han crecido a lo largo de la consolidación del mismo.

La reflexión intencional sobre las prácticas educativas, la mirada crítica de las mismas y su análisis desde condiciones de institucionalización debidamente situadas, se constituye, por tanto, en el medio más adecuado para enriquecerlas y favorecer el ejercicio de la Pedagogía.

Actualmente, cada miembro del equipo desde su lugar, a través de la implementación del "aula virtual", reuniones frecuentes y el monitoreo a cargo del coordinador, profundiza en torno a supuestos resignificados. Lo político se explora como concepción iluminada por diferentes teorías pedagógicas. Y es a partir de la interpretación de las prácticas escolares contextualizadas y defendidas como "prácticas de ciudadanía democrática", que se procura delimitar rasgos de teorías pedagógicas en ellas.

Referencias bibliográficas

Bambozzi, E. (2014) "Experiencias Democráticas en las Instituciones Educativas. Sentidos políticos y pedagógicos en torno a la participación de estudiantes universitarios a 30 años de la recuperación de la democracia en Argentina". *Revista Cuestiones de Población y Sociedad*. Volumen 4. Año III. Junio.

Bambozzi, E. (2005) *Escritos pedagógicos*. Córdoba, Argentina: Editorial el Copista.

Bambozzi, E. y otros (2013) *¿De qué hablamos cuando hablamos de democracia escolar?* Córdoba, Argentina: Editorial El Copista.

Bambozzi, E. (2014) "Experiencias Democráticas en las Instituciones Educativas. Sentidos políticos y pedagógicos en torno a la participación de estudiantes universitarios a 30 años de la recuperación de la democracia en Argentina". Revista Cuestiones de Población y Sociedad. Cuestiones de Población y Sociedad.

Caturelli, S. Domenech, G. y Maldonado, F. (2014) *Identificación de competencias para una cultura escolar democrática en instituciones educativas de Nivel Primario. Aporte a una línea de investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba*. Trabajo Final de Licenciatura. Córdoba, Argentina. Inédito.

Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2014) *Mejora en los aprendizajes de lengua, matemática y Ciencias. Una propuesta desde el desarrollo de capacidades fundamentales*. Córdoba: Ministerio de Educación.

Sobre la autora:

***Sofía Caturelli Kuran** es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Docente suplente en la Universidad Católica de Córdoba y en la Escuela Normal Superior Dr. Alejandro Carbó. Córdoba. Argentina. Línea de investigación "Pedagogía de la democracia" dirigido por el Dr. Enrique Néstor Bambozzi. Cuenta con publicaciones en libros y revistas especializadas. Datos: María Sofía Caturelli Kuran. La Rioja 5990, Quebrada de las Rosas Córdoba Capital. CP: 5002. Tel: (0351) 155550302. e-mail: caturellisofia@gmail.com

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

Experiencias Educativas y Pedagógicas

NARRAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA. UNA EXPERIENCIA EN EL PROFESORADO DE BIOLOGÍA DE LA UNC

Maricel Occelli*

María Teresa Ferrero**

Priscila Ariadna Biber***

Claudio Alejandro Sosa****

Recibido: 03/02/17
Aceptado: 18/06/17

Resumen

El propósito de este artículo es describir cómo integramos las narrativas desde la Cátedra de Práctica de la Enseñanza del Profesorado en Ciencias Biológicas de la UNC. Considerando a la reflexión como eje vertebral de la propuesta, ofrecemos espacios que permiten releer la práctica desde un pensamiento complejo y para ello incorporamos diferentes formatos de narrativas. Así, al iniciar la asignatura los estudiantes escriben un memorial de formación en el cual recuperan su historia de vida y sus experiencias en el campo educativo. A continuación, durante el desarrollo de las prácticas en las escuelas trabajamos en parejas pedagógicas; luego de cada clase el practicante escribe su Diario y su par un Registro de observación. Por último, al finalizar el cursado releen su memorial de formación y agregan el trayecto recorrido en la asignatura. Estas narrativas posibilitan observar que los futuros profesores establecen vínculos entre el pensamiento y la acción que abren caminos de transformación para su práctica.

Palabras clave: Práctica de la Enseñanza, Narrativas, Reflexión, Metacognición, Formación Docente.

NARRATING THE TEACHING PRACTICES. AN EXPERIENCE IN THE BIOLOGICAL SCIENCE TEACHER TRAINING DEGREE COURSE OF THE NATIONAL UNIVERSITY OF CÓRDOBA

Abstract

The purpose of this article is to describe how we integrate the narratives from Teaching Practice in Biological Science Teacher Training Degree Course of the National University of Córdoba. Considering reflection as the backbone of the proposal, we offer reflective spaces that allow us to re-read the practice from a complex thought and for that we incorporate different formats of narratives. At the beginning of the course the students write a first narrative in which they recover their life history and their experiences in the educational field. Then, along the development of teaching practices they work in pedagogical pairs; after each class the practitioner writes his Diary and his partner an observation record. Finally, at the end of the course they reread his first narrative and then write the new experiences lived during the subject. These narratives make it possible to observe that future teachers create links between thought and action that open paths of transformation for their practice.

Keywords: Teaching Practice, Narratives, Reflection, Metacognition, Teacher Training.

Introducción

En el Profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad Nacional de Córdoba desarrollamos un recorrido para las prácticas de enseñanza que toma la reflexión como eje vertebral de la propuesta. En particular, nos centramos en aquellos procesos que permiten releer la práctica desde un pensamiento complejo, cuyas articulaciones abarcan múltiples sentidos y direcciones; es decir una reflexión como reconstrucción de la experiencia. Leerla desde un pensamiento complejo, implica en palabras de Morín (1998) que “la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de

lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre. De allí la necesidad, para el conocimiento, de poner orden en los fenómenos rechazando el desorden, de descartar lo incierto, es decir, de seleccionar los elementos de orden y de certidumbre, de quitar ambigüedad, clarificar, distinguir, jerarquizar". Reconstruir la experiencia desde la complejidad, implica concebir la enseñanza como una actividad crítica, una práctica social impregnada de opciones de carácter ético en la cual los valores presiden su intencionalidad (Edelstein, 2013). Asimismo, se concibe al docente como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica para comprender los procesos vinculados a su enseñanza y condicionados al contexto en que ésta tiene lugar (Pérez Gómez, 2010). Por último, entendemos a la experiencia como aquel proceso que le pasa a una persona y la transforma, la constituye, marca su manera de ser y su personalidad; en palabras de Jorge Larrosa (2006) la experiencia tiene lugar si hay "atención, escucha, apertura disponibilidad, sensibilidad, vulnerabilidad, ex/posición".

Desde esta perspectiva teórica, invitamos a nuestros alumnos a pensar el cursado de la asignatura como si fuera un viaje en el sentido que lo propone Larrosa (2006): "La experiencia auténticamente formativa puede ser comparada a un viaje en el cual se sabe el punto de partida, pero no se sabe el punto de llegada. Y es durante este viaje que sucede el proceso formativo, pues, a medida que vamos adquiriendo nuevos conocimientos, también nos transformamos como seres humanos". Por lo tanto, cuando solicitamos a nuestros alumnos que escriban acerca de la práctica, esperamos que logren relatar las experiencias vividas en este viaje formativo, es decir que vayan reflexionando sobre los conocimientos construidos en este proceso. Al respecto, McEwan y Egan (2005) indican que cuando deseamos comunicarle a otro nuestra experiencia seguramente nos encontramos construyendo una narrativa, la cual nos coloca ante la necesidad de re-describir lo vivido y ello implica reflexionar críticamente. En este proceso, el lenguaje no solo permite reflejar una realidad sino que la construye, ya que a partir de la escritura es posible pensar, ver, comunicar y explicar su práctica.

A su vez, consideramos que la escritura en la formación no tiene el objetivo de configurar su futuro profesional sino de brindar una posibilidad para crear una multiplicidad de visiones y diálogos que podrían allanar el camino para una práctica profesional en un mundo cada vez más dinámico y efímero (Freitas y Fiorentini, 2008;

Porta et al., 2015). Al pensar en su práctica, el docente tiene una historia para contar, una historia que relata obstáculos superados o que mantienen su amenaza, conflictos resueltos, desplazados o profundizados, cambios positivos o negativos, logros, etc. (McEwan y Egan, 2005).

En función de este posicionamiento teórico, desde la Cátedra de Práctica de la Enseñanza diseñamos una propuesta centrada en la construcción de narrativas la cual se describe y fundamenta en este artículo.

El recorrido que propone la cátedra

La asignatura de cursado anual se encuentra en cuarto año y pretende ser una invitación a los estudiantes a vivir la experiencia de enseñar Biología. Desde la cátedra entendemos que su importancia radica en las relaciones interiores que establecen con el conocimiento y en cómo ellas los transforman. En particular, nos centramos en generar espacios que permiten releer la práctica desde un pensamiento complejo e incorporamos en el trayecto diferentes tipos de narrativas. Al comenzar, trabajamos con memoriales de formación, durante la implementación de las prácticas con diarios y registros, y al finalizar retoman su memorial de formación e incorporan el trayecto recorrido.

A continuación describimos cómo se incluyen cada una de ellas, precisamos cuáles son los fundamentos teóricos que sostienen la propuesta y ejemplificamos con algunos extractos cómo estos escritos permiten vincular el pensamiento con la acción.

Memorial de Formación

Al inicio de año comenzamos con la elaboración de un memorial de formación. Éstos podrían pensarse como ventanas o espejos que permiten ver y revisar el camino transitado para que cada estudiante se apropie de su proceso, desarrolle autonomía, explore sus deseos, temores, dificultades y fortalezas. En esta retrospección, desde un punto del camino transcurrido, la persona selecciona y recupera algunos hechos del pasado, omite algunos y agrega otros, los reconstruye e interpreta en función de las

inquietudes del aquí y ahora del narrador (Anijovich et al., 2009). Contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia, y convertirla en un objeto de reflexión. La elaboración de memoriales ayuda a distinguir lo propio de lo heredado, a comprender las marcas que dejaron otros sujetos que fueron significativos en nuestra historia y cómo estas marcas podrían incidir en nuestro desarrollo profesional. En este sentido, desde una posición de reflexividad crítica, los memoriales constituyen una oportunidad para de-construir aquellos modelos internalizados a través de su objetivación (Edelstein, 2015).

Por otra parte, la escritura favorece la construcción de una conciencia metalingüística. Así, al escribir, el sujeto refleja y construye conocimiento, ya que el discurso escrito promueve el pensamiento y permite la objetivación de la experiencia personal. Como estrategia docente constituyen una oportunidad para intervenir de modo problematizador sobre las concepciones, creencias y saberes de los futuros profesores sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Freitas y Fiorentini, 2008). A su vez, retornar sobre sí mismo implica interrogarse sobre las propias motivaciones y sobre el deseo de enseñar. Esta indagación permite hacer consciente las propias angustias, deseos, miedos, su relación con el poder, los modos de vincularse con el saber, con los alumnos, con los colegas (Anijovich et al., 2009).

En este sentido, el siguiente extracto del memorial de una practicante expone desde qué lugar identifica o concibe la autoridad docente, lo cual se resalta en el texto con subrayado:

> …como primer flash memorial me vienen a la memoria la figura de la profe Lía, la profesora de biología de mi escuela secundaria. Esa persona fue muy importante para mí, fue una referente muy grande, ya que fue ella la que me hizo amar la biología de una forma espectacular. Su forma de dar las clases, sus ademanes, su autoridad, infundía respeto pero también sabiduría, demostraba saber de qué hablaba cuando hablaba de biología, tenía autoridad en la disciplina. Ella dirigió mi elección para estudiar en la universidad la carrera de ciencias biológicas.

Pensar en estas cuestiones y en el tipo de negociación de significados que puede establecerse, también ayuda al practicante a reflexionar y proyectar su práctica como se observa en el siguiente extracto:

> Tuve un profesor que en sus clases solo dictaba, copiaba textos en el pizarrón y los explicaba. Todo era teórico. Estudiamos del Curtis completo, pero dictado

> por él, sin siquiera ver una página del libro. Nunca hicimos un experimento, nunca construimos conocimiento y tuvimos suerte si vimos algunas imágenes. Todo en su clase era estricto, en total silencio y regulado por castigos, por miedo y amenazas… dado a que sufrí sus clases las tomo como ejemplo de lo que no quiero hacer con las mías.

Por lo tanto, estas historias no son solo una forma de pensar acerca de su identidad sino también un modo de reorganizar sus conocimientos lo cual posibilita cambios en la práctica profesional y en las valoraciones personales (Clandinin y Connelly, 1990). Por ello, comenzar la asignatura con un memorial de formación toma sentido, ya que implica brindar a los practicantes una oportunidad para resignificar los conocimientos construidos, re-contextualizarlos y cuestionarlos. Así, al iniciar sus prácticas cuentan con una historia de sí mismos desde la cual se posicionarán en sus aulas como docentes.

Narrativas durante las prácticas

Durante el cursado, los estudiantes vivencian experiencias como docentes, trabajan en parejas pedagógicas y construyen narrativas. Luego de cada clase el practicante escribe un Diario y su par un Registro de observación. Los diarios son dispositivos que permiten "desnaturalizar" los hechos que allí tienen lugar; en estos escritos se expresan las decisiones prácticas que se toman, los comportamientos en el aula, los conocimientos, los dispositivos didácticos, las actitudes, los valores y los componentes afectivos. En suma, es posible a través del análisis formar y transformar no solo lo que el profesor hace o sabe sino fundamentalmente su propia manera de ser en relación a la enseñanza (Edelstein, 2013). En tanto, los Registros de observación constituyen un escrito que se elabora luego de observar una clase por la pareja pedagógica.

Asimismo, los docentes realizamos un seguimiento de sus escritos en aras de ayudarlos a focalizarse en aquellas cuestiones que brinden elementos para analizar la práctica en sus diferentes dimensiones. En general, observamos que a la hora de ponerse en escena, los practicantes no priorizan sus saberes didácticos sino las propias experiencias vividas como estudiantes durante muchos años. Por lo tanto, en muchos casos no dejan de reproducir prácticas que desde el discurso ellos mismos critican,

marcando así distancia entre sus teorías adoptadas y sus teorías en uso (Anijovich et al., 2009; Ferrero, et al., 2016). A través de estos escritos el practicante puede rever su propio proceso de enseñanza, volver sobre la práctica, cuestionar lo hecho, buscar los por qué, los para qué; en síntesis cobra fuerza la reflexión desde un pensamiento complejo que descarta lo incierto, selecciona los elementos de orden y de certidumbre, clarifica, distingue, jerarquiza (Morín, 1998). Este proceso implica retomar los fundamentos teóricos y contrastar la práctica cotidiana. De este modo, se les permite a los practicantes apelar a sus "teorías adoptadas" desde las cuales pueden develar en forma paulatina las "teorías en uso" que al decir de Pérez Gómez (2010) "orientan sus acciones e interpretaciones y los modos de intervenir sobre la realidad".

Estas narrativas permiten dar visibilidad a la propia experiencia ya que en el proceso de escritura el practicante hace explícita las relaciones entre sus acciones, decisiones y supuestos, que exponen las simplificaciones impuestas desde las teorías implícitas, lo cual permite trazar nuevas vías y avanzar (Edelstein, 2015). Es decir, no se trata solo de interpretarlas, sino de mejorarlas y de explorar el ámbito de lo real y también de lo posible (McEwan y Egan, 2005). El siguiente extracto de un diario de una practicante ejemplifica cómo la escritura promueve este tipo de reflexión, que en este caso permite replantear parcialmente la relación entre el tipo de estrategia utilizada y el valor de la interacción en la construcción del conocimiento y su validación:

> ...En general, la estrategia expositiva no me convence, por un lado porque no favorece la participación de todos los alumnos, siempre son los mismos los que responden, y por otro, la validación del conocimiento, generalmente la termina realizando el docente, ya sea por retomar sólo aquellos aportes de los alumnos que considere relevantes, o más oportunos para continuar con el desarrollo, o por las afirmaciones que se realizan durante el diálogo. A pesar de esto, esta estrategia permitió incorporar contenidos relevantes como la organización del SN, los componentes y las funciones del SE, en tiempos adecuados a la clase. Asimismo, los alumnos respondieron, tomaron nota, consultaron y estuvieron atentos. Sólo en pocas ocasiones tuve que solicitar silencio, o que prestaran atención. Un inconveniente que presenta la exposición dialogada, es que no promueve la participación de todos los alumnos. En este caso, si bien son varios chicos los que participan, los más reservados permanecen en silencio ante las preguntas que se realizan al grupo, incluso si se les da la palabra y el espacio para opinar, se abstienen de hacerlo.

Buscamos que en la construcción de los registros narrativos se incluyan evidencias en relación con la práctica vivenciada ya que esto permite a los practicantes

identificar los saberes que pusieron en juego en determinadas situaciones de enseñanza y valorar a través de la propia reflexión sus actuaciones en el aula (Ferrero, et al., 2016). En una instancia posterior, compartir la lectura con su pareja pedagógica y/o tutor posibilita "re-pensar su práctica", re-conocer "sus teorías en uso" y avanzar paulatinamente, del conocimiento implícito al explícito en un proceso recursivo, hacia "sus teorías adoptadas". Acordamos con Anijovich et al., (2009) en que estas narrativas se constituyen en "una vía de acceso que les permite retornar sobre sí y producir conocimiento personal". De este modo, es posible producir reflexiones comparativas o con mayor profundidad y promover el cambio.

Volver a mirarse desde otro punto del camino y proyectarse

Al finalizar el cursado, entregamos a los alumnos una copia del memorial de formación elaborado por ellos al iniciar la asignatura. En esta instancia los practicantes releen su escrito, pero desde otro lugar. Les pedimos que agreguen allí una narrativa de su experiencia vivida como docente/practicante durante el año, identificando situaciones que fueron relevantes y que les dejaron huellas. A continuación se presentan dos ejemplos de las reflexiones narradas por los estudiantes en las que se evidencian los siguientes ejes de análisis: la construcción del rol docente, la relación entre el saber y los estudiantes, la negociación de significados y la relación con el poder y la autoridad.

> "Darme cuenta que fui aprendiendo junto con mis alumnas. Que uno puede enfrentar contextos de incertidumbre e incluso donde me faltaban muchos de los conocimientos y experiencia, siempre que se afronte con auto sinceridad y franqueza, para uno y sus alumnos. Que creo que es lo que logré hacer. Trabajé junto a ellas para superarme cada clase, con falencias, pero siempre un poco mejor….Creo que me falta aún mucho por mejorar, pero veo diferencias entre el docente que comenzó en marzo este camino de las prácticas y este otro que las está terminando, pero que no se baja del camino de la docencia."
> "Me di cuenta durante las clases la relación que había construido con mis alumnos, en donde podíamos dialogar con confianza y en donde yo llegaba a ellos y ellos a mí con cada palabra que intercambiábamos, esta fue una situación que me hizo reflexionar y me dejó una huella sobre cómo enseñar y cómo quiero ser como docente."

A través de las diferentes actividades antes descritas, los estudiantes ponen en juego un pensamiento narrativo. Como narradores de su propia historia, experimentan

un proceso relacional y activo. Esta forma de pensar les brinda posibilidades para imaginar nuevos escenarios e imaginarse a sí mismos en otras historias posibles (Huber et al., 2015). Es por ello, que al finalizar la asignatura, les pedimos que se proyecten como profesionales en ejercicio en un futuro cercano (cinco años después), y que plasmen cómo se imaginan a sí mismos en un dibujo. En las construcciones de los alumnos se observan cuestiones vinculadas a sus posicionamientos éticos, sus vínculos con los estudiantes, sus lugares como mediadores del conocimiento, etc. Al comparar las imágenes de sí mismos que proyectan a futuro con las que traían al iniciar la asignatura, podemos observar que logran pensarse como profesionales autónomos capaces de crear vínculos y escenarios de aprendizaje, para sus estudiantes, superadores de las experiencias de reproducción cultural y de enseñanza tradicional que pudieran haber estructurado sus teorías en uso.

Reflexiones finales

Las narrativas en las prácticas son utilizadas como metodología pedagógica al centrarse en un modelo reflexivo desde las evidencias que se relatan. Esa reflexión consciente y situada en el ejercicio profesional les permite reconocer "sus teorías en uso" y vincularlas a sus fundamentos psicológicos, didácticos, pedagógicos y epistemológicos. Por lo tanto, tal como plantean Porta et al. (2015) las narrativas se convierten en espacios de aprendizaje personal que promueven un proceso de reflexión entre el pensamiento y la acción, a partir de lo cual se abren caminos de transformación para su práctica. A su vez, trabajar con narrativas es también un modo de promover docentes autores, capaces de generar sus propias producciones, al decir de Edelstein (2015) "un docente que asume el desafío de tomar la palabra, hacer memoria, y compartirla en el relato; que se arriesgue también a la escritura desde un lugar de autoría". Es por ello que estos escritos se constituyen en una herramienta fundamental para el crecimiento del futuro profesor en Ciencias Biológicas.

Bibliografía

Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2013). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1).

Ferrero, M.T.; Occelli, M.; Biber, P.A. y Sosa, C. (2016). "Reflexionar a través de narrativas en la formación del profesorado: el valor de incluir evidencias en diarios y registros". *Memorias de las XII Jornadas Nacionales y VII Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*. Buenos Aires: ADBIA.

Freitas, M.T.M. y Fiorentini, D. (2008). "Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática". *Revista Brasileira de Educação*, 13 (37), pp: 138-149.

Huber, J.; Caine, V.; Huber, M. y Steeves, P. (2013). "Narrative Inquiry as Pedagogy in Education. The Extraordinary Potential of Living, Telling, Retelling, and Reliving Stories of Experience". *Review of Research in Education*, 37 (1), pp: 212-242.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma Revista de Psicología* 19, pp: 87-112.

McEwan, H. y Egan, K. (comps.) (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amarrourtu.

Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo.* Barcelona: Gedisa Editorial.

Pérez Gómez, A.I. (Coord.) (2010). *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria*. Barcelona: Grao.

Porta, L.; De Laurentis, C. y Aguirre, J. (2015). "Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente". *Praxis docente*, 19 (2), pp: 43-49.

Información sobre los autores

***Maricel Occelli**. Doctora en Ciencias de la Educación. Magister en Educación en Ciencias Experimentales y Tecnología. Bióloga. Profesora en Ciencias Biológicas.

Cátedra de Práctica de la Enseñanza. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. CONICET. *Líneas de investigación*: Enseñanza de las Ciencias Naturales mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación. Formación Docente. Enseñanza de la Biotecnología. Correo electrónico: maricel.occelli@unc.edu.ar Dirección postal, teléfono y fax: Vélez Sarsfield 299, 351 4332113 int 23.

****María Teresa Ferrero**. Magister en Educación en Ciencias Experimentales y Tecnología por la Universidad de Alcalá de Henares, España. Bióloga por la Universidad Nacional de Córdoba. Argentina Cátedra de Práctica de la Enseñanza. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. *Líneas de investigación*. Didáctica de las Ciencias Experimentales. El pensamiento del profesor. *Correo electrónico*: mtferreroroque@gmail.com. *Dirección postal, teléfono y fax*: Vélez Sarsfield 299, 351 4332113 int 23.

*****Priscila Ariadna Biber**. Profesora en Ciencias Biológicas y Bióloga. Profesora Asistente en la cátedra de Epistemología y Metodología de la Ciencia y Profesora Ayudante "A" en la Cátedra de Práctica de la Enseñanza. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. *Líneas de investigación*. Enseñanza de las Ciencias Naturales mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación. Formación Docente. Educación para la Salud. Correo electrónico: priscila.biber@unc.edu.ar Dirección postal, teléfono y fax: Vélez Sarsfield 299, 351 4332113 int 23.

******Claudio Alejandro Sosa**. Doctor en Ciencias Biológicas. Biólogo y Profesor en Ciencias Biológicas. Profesor Adjunto de las Cátedras de Práctica de la Enseñanza e Introducción a la Biología. Docente responsable de la cátedra de Epistemología y Metodología de la Ciencia. Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Líneas de investigación: Enseñanza de las Ciencias Naturales mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación.

Biología y ecología de Hymenoptera Apoidea en áreas naturales y antropizadas de Córdoba. Correo electrónico: csosa@unc.edu.ar Dirección postal, teléfono y fax: Vélez Sarsfield 299, 351 4332113 int 23.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

EL TRABAJO COMUNITARO COMO HERRAMIENTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL: UNA EXPERIENCIA DE SALIDA EDUCATIVA A BARRIO "LOS CORTADEROS" (ITSC – EXTENSIÓN ÁULICA VILLA EL LIBERTADOR)

Amalia Lorena Alcorta*

Líbera Guzzi**

Verónica Mamondi***

María Soledad Gómez Campanello****

Recibido: 27/05/17
Aceptado: 26/06/17

Resumen

El presente artículo sistematiza una experiencia de trabajo de campo realizada bajo la modalidad de *salida educativa* durante 2016 con estudiantes de 1° año de la Tecnicatura Superior en Enfermería del Instituto Técnico Superior Córdoba – Extensión Áulica Villa El Libertador. Dicha experiencia consistió en un análisis de la situación de salud de los vecinos de "Los Cortaderos", un asentamiento de la zona sur de la ciudad en el que residen familiares de algunos de los alumnos. El trabajo se desarrolló desde la perspectiva de la pedagogía crítica y de la enfermería comunitaria, asumiendo a la salud y a la educación de calidad como derechos humanos básicos. Se exponen aquí algunas reflexiones acerca de la experiencia y su impacto en el proceso pedagógico.

Palabras clave: Salida educativa, Pedagogía crítica, Análisis de salud, Enfermería comunitaria, Derechos.

COMMUNITY WORK AS A PROFESSIONAL TRAINING TOOL: AN EXPERIENCE OF SCHOOL OUTING TO "LOS CORTADEROS" NEIGHBORHOOD (ITSC - EXTENSIÓN ÁULICA VILLA EL LIBERTADOR

Abstract

This papper systematise a field work experience carried out under the modality of *school outing* during 2016 with freshmen of the nursing career of Instituto Técnico Superior Córdoba – Extensión Áulica Villa El Libertador. This experience consisted of an analysis of the health situation of the residents of "Los Cortaderos", a settlement of south sector of the city where relatives of some students live. The work developed from the perspective of critical pedagogy and community health nursing, adopting health and quality education as human rights. Some reflections about the experience and its impact on the teaching-learning process are exposed.

Keywords: School outing, Critical pedagogy, Health analysis, Community nursing, Rights.

Introducción: surgimiento de la iniciativa

El presente trabajo recupera y sistematiza una experiencia desarrollada bajo la modalidad de "salida educativa" con los estudiantes de 1° año "B" de la Tecnicatura Superior en Enfermería del Instituto Técnico Superior Córdoba (ITSC) – Extensión Áulica Villa El Libertador. Se trata de una experiencia realizada durante el ciclo lectivo 2016,[1] consistente en un análisis de la salud de la comunidad de un asentamiento de la zona sur de Córdoba, denominado "Los cortaderos".

La iniciativa surgió luego de llevar a cabo con los estudiantes, y a pedido de un grupo de ellos que tienen algunos familiares en el sector, un taller sobre lavado de manos en el marco del cursado del espacio curricular Práctica Profesionalizante I. A partir de esta primera experiencia nació el interés de conformar una red –entre la comunidad educativa y los vecinos- orientada a elaborar un diagnóstico de la situación de salud de la comunidad.

En la segunda visita se entregó un Botiquín, que había sido solicitado por una referente del barrio, y conjuntamente se diseñó la cartografía del entorno como

[1] Las actividades previas que se describen brevemente a continuación tuvieron lugar durante el primer cuatrimestre del ciclo lectivo 2016, a excepción de una actividad realizada el 20 de agosto según se detalla en el texto. Las actividades correspondientes estrictamente a la salida educativa se llevaron a cabo a partir del mes de agosto.

herramienta fundamental para realizar una valoración, lograr una presentación visual de la información de recursos y riesgos, reconocer las distancias a transitar en el barrio, conocer la distribución y número de habitantes de la comunidad y las características de los servicios sanitarios en el área, entre otras cuestiones.

Luego los estudiantes organizaron en la Tecnicatura una colecta de mercadería, ropa y calzado, que se preparó y entregó a las familias en una nueva visita. Allí se acordó con la comunidad la realización de una jornada de celebración del día de los niños y niñas.

En dicha jornada, que se llevó a cabo el sábado 20 de agosto, se compartió una merienda, juegos, regalos, disfraces, y no sólo participaron los vecinos de "Los cortaderos", sino también las familias de los estudiantes, logrando una mayor integración. Esta instancia fue fundamental para tener un acercamiento más profundo con la comunidad antes de iniciar el análisis.

Wolhein y Martínez (2011a) afirman que descubrir una comunidad implica analizarla desde diferentes perspectivas, en tanto ella no está necesariamente restringida a límites geográficos, sino que tiene como fuente de construcción un pasado en común, que puede o no arraigarse en lazos sanguíneos, religiosos, o de pertenencia a una clase social, grupo étnico u organizaciones políticas.

Es necesario conocer los grupos que conforman la comunidad para desarrollar acciones apropiadas de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, respetando sus pautas culturales, reconociendo el "sentido compartido de pertenencia" (Wolhein y Martínez, 2011a, p. 200), y comprendiendo que el contexto también incluye al medio ambiente y al espacio territorial como elementos que constituyen a la comunidad, para de ese modo contribuir al mejoramiento de la calidad de vida familiar y comunitaria.

La enfermería en salud comunitaria debe ser entendida como la praxis que articula la teoría y la práctica de la enfermería y que, fundamentalmente, considera como sujeto de cuidado a la comunidad, a las familias y a los grupos vulnerables de la población, en busca de un cambio de paradigma en el cuidado enfermero, un perfil comunitario (Jacquier, 2011).

Desde esta concepción de la enfermería, y asumiendo que el Plan de Estudios de la carrera prevé que en el 1° año se haga foco –en términos de propuestas de contenidos

y pedagógicas- en la intervención comunitaria, se llevaron a cabo estas primeras actividades como modo de acercamiento a y reconocimiento de las particularidades de la comunidad de "Los Cortaderos".

Siguiendo la propuesta de Wolhein y Martínez (2011b), estas visitas fueron instrumentadas desde cuatro etapas básicas: 1) preparación en clase de la visita; 2) desarrollo de la visita, dividida a su vez en una instancia de presentación en el domicilio y una instancia posterior de valoración; 3) evaluación de la visita en clase, y 4) registro de la acción realizada.

Cabe destacar que los estudiantes que cursan en 1° año "B" de la Tecnicatura en Enfermería constituyen un grupo heterogéneo en todo sentido, tanto en su condición socioeconómica, como en sus trayectorias escolares previas, en la composición de sus familias, etc. Además, si bien muchos de ellos provienen de Villa El Libertador y otros barrios colindantes –por lo cual se identifican, tienen un sentido de pertenencia con la zona sur-, algunos han crecido y viven en otros barrios de Córdoba.

Esta heterogeneidad, y los diversos modos de comprender y experimentar la práctica educativa, generaron a lo largo del año algunos conflictos entre los estudiantes. Problemas que, en algunos casos puntuales, se profundizaron con el desarrollo de la salida educativa, ya que el compromiso con el que cada cual asumió esta propuesta fue diferente. Pero en otros muchos casos, la experiencia en "Los cortaderos" fortaleció los lazos de solidaridad y facilitó un mayor acercamiento entre algunos estudiantes, que se sintieron más identificados e involucrados a partir de esta experiencia compartida.

En definitiva, la vivencia que supuso la salida educativa naturalmente no fue igual para todos los estudiantes, pero se registró un mayor y significativo involucramiento de parte de aquellos que viven en la zona sur, de quienes precisamente había surgido el interés y la iniciativa en primer lugar.

La salida educativa como herramienta de articulación curricular y formación profesional

A partir del acercamiento inicial a la comunidad de "Los cortaderos", y una vez que el proyecto de salida educativa fue aprobado por las autoridades del ITSC, las docentes participantes nos abocamos al diseño específico de las actividades.

La propuesta se impulsó e implementó desde cuatro de los seis espacios curriculares correspondientes al 1° año de la carrera: Salud Pública y Epidemiología, Tecnología de la Información y la Comunicación, Enfermería en la Comunidad y Práctica Profesionalizante I. En tal sentido, el desarrollo del proyecto requirió la articulación entre las docentes en varios niveles: en primer lugar, en el nivel de los fundamentos epistemológicos, teóricos y pedagógicos que le dieron marco a dicho proyecto; en segundo, en el nivel de los contenidos que se pusieron en juego, y a partir de los cuales ciertas herramientas, enfoques y perspectivas específicas aportaron al desarrollo de las actividades; y finalmente, en la organización de tales actividades, tanto las preparatorias, como las visitas al barrio y la evaluación del trabajo realizado junto a los estudiantes. Por lo tanto, entre las cuatro docentes involucradas se organizaron y planificaron las acciones que se llevarían a cabo, por un lado en el territorio, y por otro en los horarios de clase de cada espacio curricular.

La propuesta consistió básicamente en la elaboración de un análisis de la situación de salud de la comunidad de "Los cortaderos" sobre la base de un relevamiento, estudio e interpretación de los determinantes sociales y ambientales de las familias y viviendas, de los servicios de salud y de las consideraciones subjetivas de los vecinos y vecinas acerca de sus problemáticas más urgentes y relevantes.

Los objetivos que orientaron la propuesta fueron básicamente tres:

1. Constituir un espacio de formación para los estudiantes en la práctica de la enfermería comunitaria, la atención primaria de la salud, y el análisis de la salud como una compleja articulación de distintas dimensiones de la vida social.

2. Aportar a la sensibilización de los estudiantes, considerando al reconocimiento de modos y situaciones de vida diferentes y a la construcción de empatía como aspectos ineludibles de la práctica profesional de la salud.

3. Producir información sistemática y rigurosa acerca de la situación de salud de la comunidad de barrio "Los cortaderos", contribuyendo de ese modo al autoconocimiento y al empoderamiento de dicha comunidad.

El análisis se llevó a cabo a partir de la administración de una encuesta que recogió datos de cada una de las viviendas, de las familias y de cada uno de sus integrantes. Si bien la encuesta fue elaborada por las docentes, en base a instrumentos utilizados en experiencias previas, se realizaron pruebas con los estudiantes y se trabajó

con ellos en la construcción de las pautas para la instancia de su administración: en particular, se elaboraron con ellos las definiciones sobre cómo presentarse frente a los vecinos y cómo construir un espacio de confianza para el desarrollo del proyecto.

Los datos recogidos en la encuesta apuntaban a reconocer:

- Determinantes sociales: composición de las familias; datos generales de las personas como edad, nacionalidad, género; situación laboral y acceso a planes y coberturas sociales; acceso a los servicios de salud; controles de salud periódicos acorde a las características de las personas (realización de Papanicolau, control del niño sano, etc.); problemas de salud (presencia de enfermedades transmisibles y no transmisibles); factores de riesgo, entre otros.

- Determinantes ambientales: condiciones materiales de las viviendas; acceso a servicios públicos (agua, gas, residuos); presencia de animales domésticos y/o de consumo, entre otros.

- Descripción subjetiva de los servicios de salud públicos a los que acceden los vecinos y vecinas, y de las problemáticas más urgentes y relevantes que afectan a la comunidad.

El proyecto se llevó a cabo entre los meses de agosto y noviembre, y las actividades realizadas incluyen:

- La elaboración del instrumento de recolección de datos (encuesta), socialización de la misma con los estudiantes, realización de prueba piloto, preparación de la presentación de los estudiantes en su condición de encuestadores.

- La planificación y ejecución de cuatro visitas al barrio para la administración de la encuesta casi en la totalidad de las viviendas. Se organizó a los estudiantes en diversos grupos para estas visitas, siempre con el acompañamiento de una o dos docentes.

- La elaboración de los instrumentos para el registro y sistematización de los datos (base de datos), y la posterior carga de los mismos por parte de los estudiantes.

- Análisis e interpretación de los datos con los estudiantes en clase, y elaboración de informe final de resultados.

El diseño y desarrollo de cada una de estas actividades supuso una combinación de los distintos formatos curriculares[2] y los recursos que cada uno de ellos supone: las diversas tareas y actividades del proyecto se articularon centralmente en torno al de "trabajo de campo", pero en ciertas instancias específicas recurrimos a las modalidades pedagógicas previstas en otros formatos, en virtud de las metas concretas que cada una de esas instancias implicaba.

En primer lugar, en las primeras visitas de acercamiento a la comunidad se trabajó con el formato de "proyecto socio-comunitario", ya que se organizaron diversas actividades solidarias que se fueron acordando con los vecinos, planificando en detalle en los horarios de clase, y que se volcaron también hacia el conjunto de la institución educativa (la campaña de recolección de mercadería, ropa y calzado, por ejemplo, se trabajó fundamentalmente con estudiantes y docentes de otros cursos de las Tecnicaturas en Enfermería y Desarrollo de Software de la Extensión Áulica Villa El Libertador).

En segundo lugar, para el trabajo con los estudiantes en el diseño y prueba de ciertas herramientas específicas para el relevamiento –la encuesta (y su administración) y la base de datos (y el registro de los mismos)- se recurrió al formato "taller", en tanto se trata de una modalidad centrada en el hacer. Este formato permite la confrontación y articulación de la teoría con la práctica a partir del hacer creativo y reflexivo. En ese sentido, se trabajó con los estudiantes en diversas instancias de producción que incluyeron juegos de rol (por ejemplo para la prueba de administración del cuestionario), revisión y corrección de un borrador de la encuesta, elaboración de formularios *on line* de prueba para la base de datos, entre otros.

En tercer lugar, para las visitas al barrio en la etapa de recolección de los datos en las distintas viviendas se recurrió al formato de "trabajo de campo", en el cual la actividad pedagógica se articula en torno al estudio de situaciones específicas en sus contextos y la producción de conocimientos a partir de esas situaciones y contextos, siempre con el acompañamiento de los docentes. No sólo todos los estudiantes pasaron por la experiencia de realizar tareas en terreno al menos una vez, sino que además el

[2] Las consideraciones sobre cada uno de los formatos han sido extraídas del texto "Encuadre General de la Educación Secundaria – Versión definitiva 2011-2015 (Tomo 1)" del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Disponible en http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Formatos%20Curriculares%20(15-03-11).pdf

trabajo de recolección de datos no terminaba en la administración de la encuesta en cada vivienda, sino que los estudiantes en la mayoría de los casos realizaron un trabajo de registro posterior, ya fuera incorporando a las encuestas observaciones no previstas en la carga de los datos pre-codificados, o bien mediante la elaboración de un diario de campo.

El análisis e interpretación de los datos también se trabajó bajo el formato curricular del "trabajo de campo", en tanto el examen del volumen de información recogido durante la etapa de relevamiento se llevó a cabo partiendo de las hipótesis construidas por los propios estudiantes: a partir del reconocimiento de ciertas modalidades de contingencia que permiten relacionar diversos determinantes entre sí, los alumnos formularon algunas hipótesis de interpretación que fueron trabajadas con las docentes en clave de resultados.

El abordaje pedagógico-comunitario: la salud como derecho y el conocimiento como herramienta de transformación

Esta propuesta educativa parte de los supuestos epistemológicos y teóricos que se describen sucintamente a continuación y que fueron dialogados y compartidos por las docentes integrantes de la experiencia, y abordados antes y durante el desarrollo de la salida educativa con los estudiantes, en tanto forman parte de los contenidos de los diversos espacios curriculares involucrados en el proyecto. Esos supuestos epistemológicos y teóricos guiaron todo el proceso de planificación, ejecución y evaluación.

Se parte de concebir a la salud como un derecho humano fundamental: el derecho al disfrute de toda una gama de facilidades, bienes, servicios y condiciones necesarios para alcanzar el más alto nivel posible de salud. Desde esta perspectiva se pone énfasis en la necesidad de responder a los determinantes sociales, ambientales y políticos de la salud.

Las circunstancias en las cuales nacen, crecen y viven las personas condicionan la salud. Se trata de circunstancias que hacen posible vivir con salud -tales como el acceso al agua, condiciones adecuadas de vivienda, alimentación, trabajo seguro y saludable, entre otras-, y que sabemos que no todas las poblaciones presentan, generando inequidades (desigualdades injustas y evitables en salud). Por lo tanto, es

imprescindible reconocer estas diferencias para que se tengan en cuenta al momento de planificar tanto las políticas de salud como el resto de las políticas que pueden influir en el bienestar físico, mental y social de los diferentes grupos de población (Prosalus y Cruz Roja Española, 2014).

A la vez, tomando los aportes teóricos de Paulo Freire (2005, 2006), este proyecto se sustenta en primera instancia en la toma de conciencia de la realidad, no sólo desde lo intelectual, sino articulando con la práctica social. Reconociendo la necesidad del vínculo para conocer y actuar, es que el estudiante se constituye como sujeto y ser autónomo con capacidad de incidir en la realidad. Durante el proceso educativo el estudiante es protagonista, un sujeto activo que recupera sus valores y saberes, reconoce su cultura y costumbres, no sólo para el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también para la aproximación cognitiva a la realidad y su transformación. El error es considerado parte del aprendizaje, y el conflicto como una fuerza generadora. El docente es un guía que va orientando la construcción de saberes y va aprendiendo al mismo tiempo (Torres Carrillo, 2016).

Estas perspectivas teóricas guiaron la propuesta pedagógica desde un aprendizaje situado, atendiendo a lo comunitario. Es así que en esta experiencia se construyeron nuevos saberes con los estudiantes, y se promovió su aplicación en la comunidad de barrio “Los cortaderos”. La experiencia permitió identificar en la realidad los determinantes sociales de la salud, aplicar técnicas e instrumentos de valoración, análisis e interpretación de resultados, y elaborar propuestas de intervención a futuro.

De este modo, se articularon los contenidos que se desarrollan en las asignaturas con la práctica territorial, posicionando al docente como guía y tutor de la experiencia y a los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje. Todo lo contrario a la educación tradicional bancaria, que promueve la transmisión de conocimientos a los estudiantes, y no su construcción colectiva.

Algunas conclusiones en torno al proceso educativo

El trabajo realizado nos ha dejado en el umbral de las primeras observaciones de los determinantes sociales e individuales que conforman el estado bio-psicosocial de la comunidad, la familia y el individuo, y nos ha adentrado en algunas percepciones de las relaciones de los técnicos sanitarios con la comunidad.

Hemos atravesado las puertas de la institución educativa y hemos hecho unos pasos hacia un sector de la comunidad que parece necesitar de nuestra mirada atenta, nuestra compañía y nuestra reflexión. Nos hemos introducido en las relaciones íntimas del hogar de familias que nos han abierto sus puertas para compartir sus problemáticas, sus hábitos y sus recursos; y esta experiencia, esta puesta en marcha del trabajo de campo, ha direccionado nuestra discusión áulica en varias direcciones, ya que "conocer el mundo es un proceso colectivo, práctico que involucra conciencia, sentimiento, deseo, voluntad" (Torres Carrillo, 2016, p. 96).

El encuentro de estudiantes y docentes en el campo ha sido de gran ayuda para acompañar la práctica educativa e impulsar la reflexión de los estudiantes respecto a su futura práctica, en uno de sus aspectos más sensibles como es el contacto con el otro desde el cuidar enfermero, desde la visión del otro como sujeto de derecho. Y sin lugar a dudas el desarrollo de esta sensibilidad -sensibilidad de comprensión de la realidad del otro, y de las posibilidades de transformar esa realidad- ha enriquecido las distintas relaciones, así como el perfil comunitario al que se quiere orientar a los alumnos, y nuestro propio perfil comunitario como docentes.

Como indica Alfonso Torres Carrillo, "toda práctica educativa es política, así como la práctica política es educativa" (2016, p. 96), lo cual supone reconocer, asumir y abordar tanto las potencialidades como los conflictos que se presentan en el proceso. En ese sentido, esta experiencia no estuvo exenta de tensiones y dificultades, vinculadas al complejo contexto nacional y local.

Los últimos meses de 2016 estuvieron atravesados por las manifestaciones de los trabajadores estatales frente al desmedro de sus condiciones laborales –manifestaciones de las que las docentes involucradas en el proyecto hemos participado-, lo cual ha reducido el número de clases, impactando de lleno en la salida educativa, teniendo que suspender algunas visitas a la comunidad y retrasando también el trabajo en el aula. Desarrollar esta experiencia en el apretado calendario educativo ha sido todo un desafío.

Asimismo, las condiciones de vida de algunos estudiantes también implicaron ciertas dificultades en pleno proceso, afectando sus posibilidades de participación en las visitas a la comunidad y asistencia a clases, e incluso abandonando el cursado por ciertos períodos.

Sin embargo, estas dificultades también han sido parte de nuestra reflexión y aprendizaje, ya que han permitido relacionar la experiencia realizada con los conceptos debatidos y expuestos en clase: la articulación entre una realidad que se pretende conocer, problematizar y transformar, y las condiciones reales para hacerlo. En fin, un modo de entender la relación sociedad / atención primaria de la salud / enfermería comunitaria / educación.

La experiencia nos ha dejado con muchas expectativas de devolver algo a la comunidad. Algunas zonas posibles de trabajo que comenzamos a delinear son:

- Los conflictos entre vecinos impulsados por intereses materiales, territoriales, ideológicos y de supervivencia.
- Viviendas en las que no se logró realizar la visita domiciliaria y se presuponen algunas resistencias en base a problemáticas sociales de mayor atención como las adicciones.
- Acceso a la Salud inmediata.

La realidad no es sólo el punto de partida de la experiencia educativa, sino también su punto de llegada, en tanto la reflexión y problematización que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje se orientan a la transformación de la realidad, no a su mera observación. En ese marco, el proyecto desarrollado ha constituido a esta comunidad como un escenario de posible intervención para el empoderamiento de los sujetos individuales y colectivos en distintos aspectos de su vida social, a partir de las herramientas que tanto la educación como la salud ofrecen para caminar hacia una mayor igualdad, justicia y libertad.

Referencias Bibliográfica

Freire, P. (2005) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (2006) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Jacquier, N. (2011) “Hacia una Enfermería Comunitaria”. En Nora Jacquier, Luisa Dos Santos, Liliana Wolhein y Ruth Martínez, *Introducción a la Enfermería Comunitaria. Una contribución a la salud colectiva* (pp. 95-109). Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

Prosalus y Cruz Roja Española (2014) *Comprendiendo el derecho humano a la salud*. Madrid: Prosalus, Cruz Roja Española.

Torres Carrillo, A. (2016) "La palabra verdadera es la que transforma el mundo. Paulo Freire y las pedagogías críticas". En William Díaz Ramírez y Yaneth Sanabria Téllez (comp.), *Pedagogías críticas y emancipatorias. Un homenaje a Paulo Freire*. (pp. 95-102). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Wolhein, L. y Martínez, R. (2011a) "Definiendo comunidad". En Nora Jacquier, Luisa Dos Santos, Liliana Wolhein y Ruth Martínez, *Introducción a la Enfermería Comunitaria. Una contribución a la salud colectiva* (pp. 199-204). Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

Wolhein, L. y Martínez, R. (2011b). "La visita domiciliaria". En Nora Jacquier, Luisa Dos Santos, Liliana Wolhein y Ruth Martínez, *Introducción a la Enfermería Comunitaria. Una contribución a la salud colectiva* (pp. 347-372). Posadas: Universidad Nacional de Misiones.

Información sobre las autoras

***Amalia Lorena Alcorta** Licenciada en Enfermería y Maestranda en Salud Pública por la Universidad Nacional de Córdoba. Realizó la Residencia Municipal en Enfermería Familiar y Comunitaria. Diplomada en Protección Internacional de los Derechos Humanos de la Mujer por la Universidad Austral. Actualmente cursa la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC, Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, y la Especialización en Enfermería Crítica y Cuidados Intensivos, adultos y pediatría de la Sociedad Argentina de Terapia Intensiva. Fue Subsecretaria de Relaciones Internacionales de la Escuela de Enfermería de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba entre 2012 y 2015. Docente del Instituto Técnico Superior Córdoba, Ministerio de Educación, Gobierno de la Provincia de Córdoba. Entre sus publicaciones, mencionamos: Alcorta, A. (2015): Módulo 7: Adultos/as Mayores. En: *Salud. Guía para Promotores de Vida Saludable*. Consejo Provincial de la Mujer Córdoba. Poder Legislativo de la Provincia de Córdoba. Información de contacto: amalialorenab@gmail.com

****María Soledad Gómez Campanello** Enfermera profesional. Se desempeña como docente en el espacio curricular Enfermería en la Comunidad del Instituto Técnico Superior Córdoba, y en Anexo dependiente del Área de Formación Técnica de la

Dirección de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia. También presta servicios como enfermera en la comuna Mi Granja, en el centro de salud "Dr. Ramón Carrillo". Sus experiencias en el arte de los cuidados en general, y en particular en ámbitos de la salud mental, han despertado su interés en el fortalecimiento de los aspectos preventivos y primarios poco atendidos en los primeros niveles de atención. Información de contacto: soledadgcampanello@gmail.com

***Líbera Guzzi** Licenciada en Comunicación Social, Magíster en Comunicación y Cultura Contemporánea por la Universidad Nacional de Córdoba, y doctoranda en Ciencias Sociales en la Universidad de Buenos Aires. Docente del Instituto Técnico Superior Córdoba. Integra el Programa de Estudios sobre Comunicación y Ciudadanía del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. Sus investigaciones académicas están enfocadas en la articulación periodismo/ciudadanía/democracia. Desde su actividad docente, algunas de sus indagaciones y experiencias de trabajo apuntan a reconocer los procesos construcción colectiva de la salud en el marco de la cultura mediática, y la potencialidad de ciertas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de promoción de la salud desde el enfoque de la enfermería comunitaria. Una de sus publicaciones en revistas científicas es "La libertad de imprenta en debate (Córdoba, 1879). La prensa como marca de civilización, república y democracia" (2016). En Revista Improntas de la historia y la comunicación, N° 2, Universidad Nacional de La Plata. Información de contacto: espaciocurriculartic@gmail.com

****Verónica Anabel Mamondi** Licenciada en Nutrición y Magíster en Salud Pública por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de la Escuela de Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba y del Instituto Técnico Superior Córdoba. Su línea principal de investigación es la trayectoria de la calidad de vida relacionada con la salud en niños y su asociación con el estado nutricional. Entre sus publicaciones mencionamos: Lavin Fueyo J., Totaro Garcia L., Mamondi V., Pereira Alencar G., Florindo A., Berra S. (2016): Neighborhood and family perceived environments associated with children's physical activity and body

mass index. En Preventive Medicine. 82:35–41. 8724. Información de contacto:vmamondi@fcm.unc.edu.ar

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

"EDUCACIÓN EN OTROS ESPACIOS". REFLEXIONES EN TORNO A UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN ENTRE LOS ISFD DE CÓRDOBA Y EL MUSEO DE ANTROPOLOGÍA (FFyH-UNC)

Mariela Eleonora Zabala *

Patricia Zabalza **

Ana García Armesto ***

Recibido: 08/06/17
Aceptado: 14/07/17

Resumen

Este trabajo busca reflexionar y socializar la construcción de un espacio de aprendizaje entre los Institutos Superior de Formación de Docente de la Provincia de Córdoba y el Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, en la formación profesional de l@s estudiant@s de los Profesorados de Nivel Inicial y Primario, en el marco del espacio curricular "Práctica Docente I: Contextos y Prácticas Educativas". ¿Cómo se conocieron? ¿Qué descubrieron en este encuentro entre instituciones de formación superior de dependencia provincial y otra de dependencia nacional, radicadas ambas en la Provincia de Córdoba? ¿Qué sorprendió de este descubrimiento? ¿Cómo trabajar juntos en pos de la formación conjunta de futuros profesionales de la docencia? ¿Cómo articular sin perder especificidades? ¿Cómo es posible articular y enriquecer mutuamente espacios pedagógicos formales y no formales? Estos son los interrogantes que abordan en el presente trabajo y se centraron, cuando fue necesario, en el caso de articulación con el Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Señora del Valle. Las autoras consideran la educación como una tarea que implica una construcción, y lo particular de esta experiencia fue el trabajo conjunto desde el diálogo, las identidades y las misiones de las instituciones donde confluyen interés, objetivos y formas de trabajo.

Palabras clave: ISFD, museo, formación docente, Práctica I, antropología

"EDUCATION IN OTHER SPACES". REFLECTIONS AROUND A PROPOSAL OF TRAINING BETWEEN THE ISFD OF CÓRDOBA AND THE MUSEUM OF ANTHROPOLOGY (FFyH-UNC)

Abstract

This essay seeks to reflect and socialize the construction of a learning space between the Teachers' Training Institutes of the Province of Córdoba and the Museum of Anthropology of the Faculty of Philosophy and Humanities of the National University of Cordoba, @s students of Initial and Primary level teachers, within the framework of the curricular space "Teaching Practice I: Contexts and Educational Practices". How did we meet? What did you discover in this meeting between two levels of higher education in the Province of Cordoba? What surprised you with this discovery? How to work together for the joint training of future teaching professionals? How to articulate without losing specificities? How is it possible to articulate and enrich each other's formal and non-formal pedagogical spaces? These are the questions addressed in this paper and focused, when necessary, in the case of articulation with the Higher Institute of Teacher Training Our Lady of the Valley. They consider education as a task that involves a construction, and the particular thing of this experience was the joint work from the dialog, the identities and the missions of the institutions where they converge interest, objectives and forms of work.

Keywords: ISFD, Museum, Teacher training, Practice I, anthropology

Introducción

A tres años de haber comenzado este proyecto extensionista de formación conjunta entre docentes de los Institutos Superior de Formación Docente (ISFD) y los docentes y no docentes del Museo de Antropología de la Facultad de Filosofía y

Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (MA), se detienen para escribir, reflexionar y socializar la experiencia. Este es el objetivo del presente artículo. Vale señalar que para el Museo es una tarea extensionista, en el sentido de que se vincula con otras instituciones no universitarias, y que para los ISFD es un requisito del espacio curricular *Práctica Docente I. Contextos y prácticas educativas* realizar prácticas en espacios de educación no formal.

El trabajo tuvo su origen en el cambio de Plan de Estudio de los Profesorados de Formación Docente en los ISFD que fueron gestándose a partir de la Ley de Educación Nacional N°26.206 sancionada en el año 2006, generando transformaciones significativas, a su entender. Una transformación fue la creación en el 2007 del Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, como un organismo nacional que se abocó a generar líneas político-educativas que unificaran y fortalecieran la formación docente en todo el país. Sobre sus lineamientos las provincias pusieron en marcha entre otras acciones la modificación de los Diseños Curriculares, que en Córdoba se concretó en el año 2009.

Los cambios en los Planes de Estudios de los ISFD implicaron un año más de formación pasando de tres a cuatro años y la introducción de nuevas unidades curriculares, entre ellos *Práctica Docente I. Contextos y prácticas educativas.* En el ámbito de los ISFD se la conoce como "Práctica I"[1], por eso la denominamos así a lo largo del texto. Esta identificación numérica es porque el campo de la Práctica Docente aglutina cuatro unidades de práctica, es decir uno por año de cursada, y tienen por finalidad posibilitar a los estudiantes una aproximación a su lugar futuro de intervención profesional y al conjunto de tareas que le corresponderá asumir (Edelstein, 2015). La unidad curricular de la Práctica I, según el diseño, prescribe que se debe trabajar con otras instituciones que también desarrollen propuestas educativas posibilitando la deconstrucción de modelos internalizados desde una posición de reflexividad crítica, que dé lugar a la construcción de propuestas alternativas (Diseño Curricular, 2015).

[1] Estilo de escritura: las palabras o frases escritas entre comillas son tomadas de los cuadernos de registros de las actividades desarrolladas, es decir del discurrir cotidiano del trabajo.

Por otro lado, el Primer año de la Formación en el nuevo Diseño Curricular tiene como eje de la Práctica I el abordaje de los Contextos y Prácticas Educativas, en integración con los espacios curriculares de "Problemática Socioantropológica", "Pedagogía" y "Oralidad, lectura y escritura". Como ejes transversales y tópicos claves de estos espacios ubicados en el primer año de formación se visualizan: la apuesta a una escuela abierta que mira y piensa lo comunitario y lo cultural como anclaje para la transmisión y recreación de saberes y el trabajo en torno a ejes como la identidad y la diversidad, la igualdad y los derechos. Cuestiones sobre las que un Museo, que tiene como disciplina de base las Ciencias Antropológicas, tiene algo para aportar.

En este marco los docentes de los ISFD expandieron y profundizaron las asociaciones pedagógicas con numerosas y diversas instituciones sociales, en este caso con un Museo universitario. Se asociaron los interesados en la formación de profesionales de la docencia en las problemáticas patrimoniales, la pedagogía museística y la antropología, las culturas. Esta demanda significó para el MA repensar sus prácticas y propuestas educativas que tenían como destinatarios a los estudiantes de los ISFD. Así es como comenzó el trabajo articulado entre instituciones con distintas historias y trayectorias en pos de la formación de futuros docentes y visitantes. Vale señalar que la Universidad de Córdoba no cuenta en su oferta de carreras la formación docente para nivel Inicial ni Primario, y que los profesorados de la Universidad de Córdoba en términos genéricos no hicieron transformaciones curriculares con la nueva Ley anteriormente citada (Edelstein, 2015).

Estos vínculos entre distintas instituciones del nivel superior del sistema educativo -Universidades e Institutos Superiores, de carácter nacional y provincial respectivamente- no son frecuentes, ya que el sistema educativo argentino se caracteriza por una gran desarticulación en sus distintos niveles y modalidades (Toribio 2004). Se perfila como una educación diferenciada a pesar de la retórica igualitaria que preside la génesis del sistema a través de Ley de Educación Superior, pero en la práctica sostiene formas de escolarización y organización que perpetúan las diferencias sociales y académicas. La desarticulación del sistema no puede interpretarse sólo como un problema de gestión u organización subsanable sin discutir las finalidades del propio

sistema ya que revisten un carácter político.

Conocerse

Desde los ISFD… Para Zabalza fueron múltiples los motivos para acercarse al MA. Partieron de visualizar el espacio rico en conocimiento sobre diversidad cultural a partir de experiencias personales ciudadanas, como fueron la participación en la propuesta cultural conocida como la "Noche de los Museos" y el "Taller de Juergas" de danzas para adultos. Otros motivos tuvieron que ver con la necesidad de incorporar el nuevo enfoque de la Formación Docente plasmado en las "Finalidades de la Formación del Diseño Curricular" elaborado por la Dirección General de Educación Superior, el mismo enuncia:

> Pensar la Formación de los docentes supone generar las condiciones para que, quien se forma, realice un proceso de desarrollo personal que le permita reconocer y comprometerse en un itinerario formativo que va más allá de las experiencias escolares. Por esta razón, se observa como elemento clave en la formación, la participación en ámbitos de producción cultural, científica, artística que los habilite para poder comprender y actuar en diversas situaciones. Se trata de un proceso formativo mediado por otros sujetos e instituciones que participan de la construcción de la docencia (Diseño Curricular DGES, 2008, p. 11)

En el caso del Instituto Nuestra Señora del Valle, además se sumó que la identidad institucional se definió en Investigación Educativa, otorgando valor al vínculo con Instituciones del medio local que tuvieran a la investigación como una de sus funciones centrales y mostraran un desarrollo interesante en el área educativa desde espacios no escolares. Por eso también el interés del MA por vincularse, ya que tiene como una de sus tareas la investigación.

Desde el Museo de Antropología. A partir del año 2005 vienen generando propuestas educativas de duración bianual para los cuatro niveles del sistema educativo inicial, primario, secundario y superior. Estas se componen de una serie de opciones de visitas guiadas que combinan el recorrido de salas mediado por uno o dos conceptos eje y un tema, donde se recupera y problematiza algún contenido curricular obligatorio prescripto. En el caso de las visitas para los ISFD, si bien recibían no eran numerosos

los pedidos y se hacía en el marco de una efeméride.

En este contexto el MA, en el año 2013, comenzó a recibir numerosas demandas de estudiantes así como de docentes de dichos ISFD para "hacer prácticas" y/u "observar las visitas guiadas" (Zabala, García Armesto y Burgos, 2014; Zabala y Armesto, 2016). Los formatos de estas prácticas y observaciones fueron muy distintos si se compara la carga horaria, la cantidad de días, las actividades y el modo en que la institución educativa se vinculaba con el MA. A pesar de las diferencias, el documento titulado "convenio", que debían firmar ambas instituciones era muy similar en relación a las tareas y obligaciones asumidas, ya que su formato y contenido están establecidos por Resolución Nro. 269, del año 2010, de la DGES. De allí que los ISFD no pueden distanciarse de él.

Ante esta realidad el Área de Educación y Difusión del MA respondió a dichas demandas, en la medida de sus posibilidades, ya que sólo tenía visitas guiadas para ofrecer al nuevo espacio curricular, Práctica docente I.

La situación movilizó a los miembros del Área a invitar a colegas de los ISFD para sentarse a dialogar con el fin de comprender las intenciones, el marco de la práctica y diseñar a partir de allí una propuesta más acertada, profunda y sostenida. Esto habilitó intercambios virtuales y encuentros personales en los cuales fueron construyendo dialógicamente este espacio común.

Modalidad de Trabajo

Desde el año 2015 pusieron en marcha el siguiente plan de trabajo para conocerse y estrechar lazos de confianza. Durante el primer cuatrimestre desarrollaron tres encuentros entre el MA y los docentes de los ISFD. En el primero planteaban las características y particularidades del "Programa de Extensión entre el Museo y los Institutos Superiores de Formación Docente de la Provincia de Córdoba" problematizando acerca de qué entendían por museo y de modo particular presentaban el MA; en el siguiente abordaban las expectativas y posibilidades de trabajo conjunto, y en el último, presentaban las propuestas de Talleres para los estudiantes a implementarse en el segundo cuatrimestre. De este modo fueron desarrollando un

ámbito donde pensar conjuntamente los espacios de aprendizaje que ofrecerían luego a los estudiantes.

Estos tres encuentros fueron fundamentales porque si bien el MA era uno solo, los ISFD eran muchos y variados, unos públicos y otros privados, unos confesionales y otros laicos, unos de la ciudad de Córdoba y otros del resto de la Provincia de Córdoba. Además cada docente planteaba su propia propuesta pedagógica para el mismo espacio curricular, Práctica Docente I. Entonces era muy importante conocerse y socializar los programas de estudio con respecto a la práctica en espacios de educación y su modo de implementación.

Las propuestas fueron de talleres con el fin de recuperar los saberes previos de los estudiantes y problematizar a través de distintas estrategias y vivencias sobre un tema en particular, tratando de mostrar las muchas "caras" que tiene el MA. Es decir dando cuenta que el MA no era sólo para ser visitado una vez en la vida, ya que es más que una exhibición. Entre ellas, las celebraciones originarias como día de la Pachamama –rituales y sentidos-, la diversidad cultural a través de la literatura, la danza como expresión de identidad de los pueblos, los modos de vida en el pasado cordobés, el patrimonio y la cultura material, entre otros. También en lo posible se incluyó el acompañamiento en actividades específicamente destinadas a niños en edad escolar para que los estudiantes pudieran visualizar los procesos de educación patrimonial en el contexto del MA. Las experiencias se desarrollaron en su mayoría en el espacio del MA, aunque se propiciaron algunas en los establecimientos de los ISFD. Estos eran como continuación de la visita al MA, la post-visita, y/o por invitación de los ISFD cuando socializan entre los estudiantes las prácticas realizadas en distintos espacios de educación más allá de los espacios áulicos.

Cada uno de estos talleres tenía cupos de hasta 40 estudiantes y se invitó a que se sumaran estudiantes de distintos ISFD con el fin de que se conocieran e interactuaran.

En el mes de noviembre se volvieron a reunir los docentes para evaluar el año de trabajo y proyectar el venidero. A continuación se exponen analíticamente reflexiones que vienen guiando la práctica durante un año de trabajo.

Descubrirse

En una primera instancia nos dimos cuenta que no nos conocíamos y que para muchos docentes y alumnos de los ISFD era la primera vez que venían a un museo y/o al MA, así como los docentes y no docentes del MA no conocían el Plan de Estudio, ni la modalidad de cursado de los ISFD. Esto nos condujo a la necesidad de conocernos entre los formadores de formadores, saber de nuestras instituciones y políticas educativas. A continuación los descubrimientos conjuntos.

Para el MA era de suma importancia porque se acercaba a un público cuya visita no era muy usual en esta instancia de formación, a pesar de que en estos encuentros los estudiantes recordaban haber venido al Museo "con el jardín" o "la escuela en 4º grado". Esto no era azaroso porque en la currícula de esos años del sistema escolar están como contenidos mínimos "la ciudad donde vivís" y "los pueblos originarios de Córdoba".

También se descubrió la posibilidad de impactar directamente en lo que el Diseño de Formación Docente de Córdoba plantea como finalidades de la formación:

> Promover la construcción de una identidad docente basada en la autonomía profesional, el vínculo con la cultura y la sociedad contemporánea, el trabajo en equipo, el compromiso con la igualdad y la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as", "Enriquecer el capital cultural de los futuros docentes y promover el desarrollo de su sensibilidad, de sus experiencias estéticas, entendiendo al maestro como trabajador, transmisor y recreador de la cultura" (Diseño Curricular DGES, 2008, p.12)

Por su parte el MA asumía la tarea de resignificar a los museos como instituciones sociales que cambian en el tiempo y el espacio a partir de sus propuestas museológicas y museográficas, y en vínculo con los usos, gustos y apropiaciones de sus visitantes. En este caso el cambio en el Plan de Estudio de los ISFD generó una nueva demanda en el MA que hizo que él también cambiara; ya no alcanzaba con ofrecer Talleres para los docentes sino que se abría la posibilidad de problematizar, divulgar y habitar esta institución desde el momento de la formación docente. Estas instancias daban la oportunidad de que el MA difundiera sus políticas educativas, y los futuros

docentes conocieran "la cocina"[2] de las propuestas educativas, es decir cómo se planificaban, qué se hacía en sala con los niños del nivel inicial y primario y cómo se construían y usaban los materiales educativos. Asimismo fue la ocasión para conocer no sólo las salas de exhibición del Museo, el espacio de la biblioteca y el auditorio ubicados todos en la sede céntrica sino visitar la Reserva Patrimonial ubicada en Ciudad Universitaria. Este espacio nunca se había ofrecido con anterioridad para visitas guiadas sino sólo era un lugar para expertos, especialistas e investigadores. Así se da acceso a la colección y las políticas de conservación preventiva.

Estos encuentros posibilitaban al Museo mostrar, difundir y democratizar los saberes que se generan en el Área de Investigación (Instituto de Antropología de Córdoba- CONICET) sobre temas de las Ciencias Antropológicas. Esta era otra peculiaridad ya que no forma parte de ninguno de los niveles educativos de la currícula escolar una subdisciplina de la Antropología como es la Arqueología. Asimismo, la Museología y el Patrimonio no eran parte explícitamente de la currícula de los ISFD a pesar de que el Patrimonio en la Provincia de Córdoba era un eje transversal, llamado "Patrimonio Cultural y Memoria Colectiva".

¿Cómo articular sin perder especificidades?

En estos encuentros se fue revelando la necesidad de trabajar en forma imbricada en beneficio de los estudiantes de los ISFD, de la comunidad educativa de los profesorados y del MA, desde una perspectiva que expandiera el ámbito de intervención profesional de los futuros docentes, desde una visión educativa que trascendiera el aula como espacio de transmisión, multiplicando los recursos y diálogos desde los que se proponían itinerarios de aprendizaje.

La propuesta conjunta deseaba contribuir a la formación para que los futuros docentes, a partir de la comprensión profunda del museo y sus propuestas, fueran visitantes asiduos y autónomos que cuando vinieran con su grupo clase, fuesen capaces de generar propuestas de trabajo en el aula con la pre-visita, luego durante la visita y en

[2] Usamos este término como metáfora que nos permite explicitar el modo en el que fueron pensadas, elaboradas, discutidas y diseñadas las propuestas educativas con las que trabajamos en el MA.

la post-visita en la escuela. Además, quería que los estudiantes descubrieran que el Museo era más que una exhibición, ampliando las posibilidades formativas más allá de las visitas, ya que tiene biblioteca con una sección infanto-juvenil, una reserva patrimonial, una sala de usos múltiples donde se proyectan videos y películas, se presentan libros y se desarrollan talleres de cerámica, de danza y textiles para niños y adultos. Se realizan también otras actividades culturales como grupos de estudio y de lectura, ferias de editoriales independientes, exhibición y venta de libros, de materiales educativos y de artesanías. Tal como señala Alderoqui, una relación productiva donde cada institución asume sus potencialidades (1996, p. 36).

En la relación museo-escuela, el museo pone a disposición de las escuelas, tanto las de destino como los ISFD, colecciones de cultura material reconstruyendo modos de vida a través de exhibiciones, recursos auditivos, réplicas de piezas, pictografías, fotografías, gigantografías, audiovisuales y exposiciones temporales que no son accesibles en el ámbito escolar. La particularidad de los espacios de educación fuera del aula y la escuela reside precisamente en que existen otros códigos, recursos y dinámicas para ejercer la docencia y experimentar, donde se ponen en juego los sentidos de los sujetos además de sus capacidades intelectuales-cognitivas. Al involucrar el cuerpo, moverlo y vivenciarlo de un modo diferente al que se vive en una escuela, surgen también nuevas posibilidades de enseñar y aprender si se ejerce una pedagogía "adecuada", que potencie lo que el nuevo espacio ofrece y habilita. A su vez, los saberes y contenidos que los estudiantes traen de la escuela permite en el encuentro con el museo generar preguntas, relacionar conocimientos, confirmar o desechar hipótesis ofreciendo al museo conocimientos para re-pensar las muestras y las propuestas educativas en general, las cuales van modificándose en el MA, de un modo formal, cada dos años, en función precisamente de dicha interacción (lo que las escuelas demandan, necesitan y también ofrecen).

Como reflexión final y para seguir indagando en este tipo de asociaciones pedagógicas, que tienen como meta aportar a la formación de profesionales de la docencia, se resalta el trabajo conjunto desde la multivocalidad, la interdisciplina, lo interinstitucional y el compromiso público con la educación desde distintos y variados

espacios socio-culturales. También el desafío es registrar, sistematizar y reflexionar para socializar y profundizar estas experiencias educativas.

Referencia Bibliográfica

Alderoqui, S. (1996) *Museos y Escuelas, socios para educar*, Buenos Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2015) "La enseñanza en la formación para la práctica", en Educación, Formación e Investigación, vol. 1, nª1 (en línea).

García Macías, N. (2007) Arqueología y Educación. Estado de la Cuestión. En: *Cuicuilco*, vol 14, n°39, México. 203-226.

Toribio, D. (2004) La universidad y la articulación del sistema educativo. Ponencia presentada en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano "La universidad como objeto de investigación", Universidad Nacional de Tucumán. San Miguel de Tucumán.

Zabala, M., A. García Armesto y S. Burgos. (2014) "Los Institutos de Formación Docente con y en el Museo de Antropología: una oportunidad para seguir enriqueciendo la producción de conocimientos en la instancia de formación docente", en VI Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente.

Zabala, M. y A. García Armesto. (2016). "Construcción de un programa extensionista entre el Museo de Antropología y los institutos de formación docente: "Necesito observar una visita guiada", en Revista Extensión en Red. N°7. FPyCS. Universidad Nacional de La Plata. http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred.

Documentos

Dirección General de Educación Superior (DGES). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2008) *Diseño Curricular. Profesorado de Educación Inicial. Profesorado de Educación Primaria.* Disponible en https://ensurquiza-cba.infd.edu.ar/sitio/upload/Disenio_Curr_Primaria_Inicial_2015.pdf

Información sobre las autoras

***Mariela Eleonora Zabala.** Dra. en Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. Museo de Antropología y Licenciatura en Antropología FFyH-UNC y ENSAGA. Líneas de Investigación: Patrimonio, Museos e Historia de la Antropología. Entre sus últimas publicaciones, mencionamos: Zabala, M., M. Fabra, G. Aichino y M. De Carli, 2016. "Reflexiones en torno aportes que realiza la Arqueología Pública en la construcción de memorias e identidades locales en el NE de la provincia de Córdoba (Argentina)", en E+E Revista de Extensión en Humanidandes. Vol. 4 N°4. Pp.8-22.

****Patricia Zabalza** Licenciada y Profesora de Psicopedagogía por Universidad Blas Pascal. Instituto Superior de Formación Docente Nuestra Señora del Valle y Escuela Normal Garzón Agulla. Tutora a cargo de Formación de Directoras de Jardines del Departamento Santa María/Córdoba. Entre sus últimas publicaciones, mencionamos: "La Educación como tarea compartida. Reflexiones en torno al trabajo entre el Museo de Antropología y los ISFD de la Provincia de Córdoba" Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades, Octubre 2016 VII Jornadas Nacionales de Prácticas y Residencias en la Formación Docente, en coautoría con Mariela Zabala y Ana G. Armesto. Información de contacto: patozaba@hotmail.com, Yaco Misque 1441 PB Barrio Crisol Norte, Teléfono: 351-6815950. Dirección postal: Avenida Hipólito Irigoyen 174, Nueva Córdoba. CP 5000. Teléfono: 0351-4331058.

*****Ana García Armesto** Licenciada en Letras Modernas. Museo de Antropología. FFyH. UNC - Sitio de Memoria Campo de La Ribera- Min. Educación Prov. de Córdoba. Líneas de Investigación: Patrimonio Cultural y Educación - Espacio Educativos más allá de las aulas. Entre sus publicaciones, mencionamos: Zabala, M. y A. García Armesto. 2016. "Construcción de un programa extensionista entre el Museo de Antropología y los institutos de formación docente: *Necesito observar una visita guiada*", en Revista Extensión en Red. N°7. FPyCS. Universidad Nacional de La Plata.

http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/extensionenred. Información de contacto: agarmesto@gmail.com, Dirección postal: José León Pagano 4677 CP 5008, Teléfono: (0351) 153243357.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

Ensayos

HUELLAS Y TRAZAS DEL TRABAJO DE INTERVENCIÓN INSTITUCIONAL DE EDUARDO REMEDI

Rosa María Torres Hernández*

Introducción

El 24 de marzo del año 2016 se cumplieron 40 años del golpe militar en Argentina; la conmemoración de este violento evento evocó el exilio de millares de argentinos. Granados Chapa (2007) indica que, en realidad, el exilio argentino tuvo dos etapas : la primera, que correspondió al éxodo de los primeros argentinos que llegaron a México de entre 1974 y 1976 debido a la represión dirigida por la Alianza Anticomunista Argentina; y la segunda etapa, después del golpe militar. Yankelevich (2010) señala que el análisis cuantitativo del éxodo puede verse como una forma de escapar a la represión, o bien, como un proceso colectivo que se produjo a partir de acciones individuales (pp. 23-24).

México fue uno de los principales países de acogida del exilio argentino. Entre 1974-1983 ingresaron en promedio 460 argentinos por año. Dos terceras partes de los argentinos provenían de la Capital Federal y de la provincia de Buenos Aires, y en menor cantidad de Córdoba y Rosario de la provincia de Santa Fe. El Distrito Federal -hoy Ciudad de México- y el área metropolitana fueron los lugares más importantes de residencia para los argentinos, seguidos por Guadalajara, Puebla y Monterrey. Un porcentaje considerable de los argentinos que llegaron entre 1974 y 1983 eran profesionales, académicos y estudiantes. (Yankelevich, 2010, pp. 30-31).

> En México, los profesionistas argentinos encontraron los espacios laborales donde insertarse. En este sentido no se puede soslayar la particular coyuntura en la que estos exiliados arribaron al país. México experimentaba un acelerado crecimiento económico al beneficiarse de recientes descubrimientos petrolíferos, y estas circunstancias, entre otras, hicieron posible una expansión de las instituciones educativas de nivel superior e incluso la fundación de nuevas universidades e instituciones de investigación científica. Fue un momento de ampliación del aparato estatal que pasó a asumir nuevas responsabilidades en la gestión de proyectos de desarrollo social y económico, así como en la ejecución

> de políticas culturales en diversas ramas: teatro, cine, música, publicaciones culturales. (Yankelevich, 2010, p.36).

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) contrató al 33% de los exiliados argentinos. Fue en esa institución donde tuve mis primeros contactos con el exilio argentino. De hecho, con el exilio latinoamericano en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, cuando fui estudiante de la carrera de pedagogía. Por los pasillos de la Facultad circulaban guatemaltecos, chilenos, dominicanos. Los argentinos se incorporaron a la ya polifónica del exilio. La UNAM fue en la década de los años 70 un espacio donde esa extranjería ocupó un lugar.

En lo particular, los exiliados argentinos eran la presencia en México de lo que Alfonso (2015) denomina "la experiencia del tiempo suspendido". Ellos representaban lo que era consecuencia de la barbarie y, al mismo tiempo, esperanza en la civilización, ya que trajeron a las aulas "otros territorios", "otros aires", "otros paisajes", "otras juventudes", "otras miradas". Los estudiantes del turno matutino de la carrera de pedagogía nos vimos particularmente beneficiados con la llegada de los argentinos. Todos y cada uno de ellos contribuyeron a nuestra formación. Destaco aquí la relación académica que Adriana Puiggrós estableció con algunos de los estudiantes del Colegio de Pedagogía, y las formas rigurosas en las que Mirta Bicecci, Alfredo Furlán y Azucena Rodríguez hacían circular el conocimiento.

La forma de circulación del conocimiento y la manera de transmitirlo -para los que en ese momento éramos muy jóvenes-, tenían visos de ser una "militancia férrea por el saber". La evocación de esos momentos me condujo a rememorar algo que parecía perdido, recordé que los argentinos nos conminaban a que leyéramos con sumo cuidado los textos. Ponían particular énfasis en la "lectura de los clásicos". También lo hacían algunos de nuestros profesores mexicanos, pero el interés que ponían los argentinos los llevaba a convocarnos más allá de las aulas para leer y estudiar a Gramsci, Freud, Althusser, Freire, Dewey, etc. Eran largas horas de encuentro discutiendo cada capítulo, y en ocasiones, debatiendo el sentido de sólo un párrafo.

Participamos en seminarios donde nos concentrábamos en la revisión de un texto clásico, y leíamos otros textos del autor para sostener nuestros argumentos y análisis de las ideas plasmadas. Los seminarios quedaron como impronta, que hizo de esta forma de trabajo un eje de quehacer académico cotidiano que se conserva hasta la fecha.

Recuerdo que fue por el vínculo con los profesores exiliados argentinos que nos relacionamos con otros exiliados. Esos otros no eran de la planta docente de la facultad, pero estaban dispuestos a trabajar con nosotros fuera de ella. Esos otros exiliados nos acercaron de manera sistemática y acuciosa a nuevos campos del conocimiento. Así, Armando "el gordo Bauleo" y Juan Carlos de Brasi, que formaban parte de "la tradición grupalista argentina" (Cardaci, 2015). Ellos acompañaron nuestra lectura de (Pichon-Rivière), y nos condujeron hacia los grupos operativos y lo grupal. Aprendimos en la práctica las fronteras y límites de las concepciones y manejos grupales, nociones como: lo grupal, terapia-aprendizaje, coordinador-grupo, "en grupo" y "de grupo", colectivo-institucional e historicidad fueron parte de nuestra formación.

El seminario se instauró como forma de estudio y marcó las relaciones con los otros (profesores y compañeros), al interior del grupo y fuera de él, en la institución y fuera de ella. Se crearon así espacios para expresar ideas comunes, distribución de roles, funciones y formas de compartir saberes. Tal como Käes (1978) plantea, el seminario fue clave: "por un lado, al Seminario (S) como forma de una práctica social de formación y, por otra parte, al seminario (s) como situación operatoria que define las relaciones concretas entre elementos ordenados con un objetivo de formación" (Käes, 1978, p.24).

Así fue que, por la vía del estudio, convivimos con empanadas, tangos, canciones de Mercedes Sosa, y alguna que otra copla de Martín Fierro, y yo y otros estudiantes de pedagogía nos fuimos relacionando con el exilio argentino. Estábamos acá y hablábamos de allá, no sin tensión, no sin confrontación, no sin extrañeza ante el extranjero, que tal como lo señala Sennett (2011), se movía en los giros inesperados que se presentan como fracturas por el desplazamiento que suaviza "su pesado equipaje cultural" sin destruir su pasado. Lo hicieron acompañados y acompañando, creando redes, alimentados por lo que los fue convirtiendo en "argen-mex", y construyeron un pensamiento educativo que marcó las décadas de los años 70, 80 y 90 del Siglo XX en la academia en México.

Rutas de Iztaharvard y Zaraoxford

En los primeros tiempos de práctica profesional, en la recién fundada Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, hoy Facultad de Estudios Profesionales,

mejor conocida entre nosotros como Zaraoxford, nos congregamos un grupo de pedagogos para intentar, desde nuestra inexperiencia, “formar a los docentes” y realizar intervención curricular en las carreras del área de la salud, las ingenierías y las ciencias biológicas. En ese tiempo había otro grupo de pedagogos en el Departamento de Pedagogía, comandado por Alfredo Furlán, que laboraba en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, conocida como Iztaharvard.

Serrano (2004) indica que el Departamento de Pedagogía se organizaba a partir de cinco criterios:

> El primero de ellos, *continuidad:* con las innovaciones curriculares en marcha y las que se diseñaban, los miembros del Departamento, trataban de dar prioridad a las acciones que planteaban empresas sistemáticas que garantizaran los procesos de formación de los profesores en relación a la propuesta curricular. De este criterio se derivó el segundo, *contextualización curricular:* con el diseño de planes se vincularon directamente las acciones de formación, como una forma de promover el desarrollo académico en relación con las situaciones concretas que los docentes experimentaban en las implantaciones de los planes modulares. El tercero fue: *integración entre formación y práctica*. La solución universal de los cursos se fue abandonando para dar paso a situaciones de acompañamiento concretas, inició en 1976 con el "Programa de seguimiento". "Además se pretendió asignar un nuevo carácter a la intervención de los pedagogos" (Furlán, 1998, pág. 207). El cuarto criterio, *integración del enfoque científico de los programas con el pedagógico*, tomó como elemento de vinculación la relación método-contenido. En vez de dar soluciones genéricas, propuestas por la sistematización de la enseñanza, se modificaron las soluciones a la enseñanza, para tomar los casos concretos que se desarrollaban en la evolución de cada plan de estudios modular. El último criterio, *adecuación de las necesidades individuales de los profesores*, se sostuvo con dos programas: "Programa de capacitación básica didáctica (al que asistían los que querían profundizar en cuestiones de teoría pedagógica) y el de "Microenseñanza" (que favorecía el desempeño personal de los docentes) (p.250).

Gracias a la incorporación a Zaragoza de María Esther Aguirre Lora, que venía de la Comisión de Nuevos Métodos de la UNAM, nos pusimos en contacto con el equipo del Departamento de Pedagogía de Iztacala e iniciamos una serie de encuentros para compartir formas de trabajo y maneras de ver el quehacer docente. Ahí conocí al “flaco” Remedi.

Los pedagogos de Ixtaharvard cuestionaban el peso que tenía la tecnología educativa como discurso totalizador en la formación de los profesores noveles que se incorporaban a la UNAM. Asimismo, se preocupaban por establecer una relación entre los docentes y los planteamientos curriculares; para ello, disponían formas de acompañamiento en los espacios institucionales donde los profesores desarrollaban su labor. Algunos pedagogos de Zaragoza participamos en los talleres que Eduardo Remedi impartía a los profesores de Iztacala; esos talleres formaban parte del trabajo de desarrollo de los nuevos planes de estudio. En esa actividad, y en las reuniones con el equipo del Departamento de Pedagogía, reafirmé la idea de trabajar en equipo para generar formas de intervención; aprendí a apoyar los procesos de formación, pero también a reconocer que un asunto clave en los cambios curriculares era el dominio de los profesores del contenido que tenían que transmitir.

De la misma manera que en otra época, nos habíamos reunido con académicos de diversas instituciones para saber más y discutir nuestras ideas y maneras de hacer; fuimos convocados por los de Ixtaharvard a concurrir en varias ocasiones con Ángelo Broccoli para conocer con más profundidad la teoría marxista gramsciana.

Eduardo Remedi nos invitó a tomar un seminario con Raquel Barón, psicoanalista kleiniana, con la finalidad de revisar el texto *La entrevista psiquiátrica*, dado el interés que compartíamos los iztacalenses con los zaragozanos en trabajar con los médicos, odontólogos y enfermeras en los campos clínicos. Queríamos observar su práctica y dialogar con los profesores acerca de ese espacio privilegiado del saber médico, conocido como la clínica.

Uno de los aportes, tanto de la lectura como de la conducción del seminario por Raquel Barón, fue reconocer que la entrevista es "un hecho interpersonal donde están comprendidas una o varias sesiones. En las que tendrían que atenderse los elementos verbales y no verbales. No sólo eso, debía prestarse atención a la ansiedad mutua que se produce en el encuentro del entrevistador y el entrevistado. Colocados en la escucha de los médicos en los hospitales y la clínica, llevábamos algunas de nuestras preocupaciones al seminario para revisar, como la ansiedad que, en ocasiones, nos hacia refractarios a la palabra del otro.

Con el acercamiento al discurso de la psiquiatría, no tardó en aparecer el discurso acerca del saber médico (consultorio, hospital, psiquiátricos, etc.). De aquí que

recurrimos a la historia y la arqueología de la Medicina, donde, por supuesto, *El nacimiento de la clínica* y *La historia de la locura*, escritos de Foucault, constituyeron elementos sustantivos para comprender las interacciones entre el desarrollo de la institución hospitalaria y la clínica, en un sistema potente de control de saberes y modos de hacer. Asimismo, fueron relevantes los trabajos de Basaglia, Laing, Cooper y Szasz, herederos de las filosofías existenciales y cercanas a las conceptualizaciones freudianas. Basaglia (1972) escribió:

> Esta obra no tiene otro objeto que ser el análisis de una serie de problemas, que no son únicamente problemas psiquiátricos, para demostrar de qué modo es posible una acción -bajo el peso de todas sus contradicciones-, en el interior de una institución de violencia, y, por otra parte, de qué modo esta acción nos remite a la violencia generalizada de nuestro sistema social. (p.21).

De igual forma, la lectura, el estudio y el saber conducidos por Eduardo Remedi nos llevó, a algunos, a incrementar nuestro contacto con el psicoanálisis. Por un lado, como estudiosos de la teoría psicoanalítica en diversos seminarios, con la finalidad de tener un *saber sobre el inconsciente*, por supuesto que las obras completas de Freud eran lecturas obligadas, pero también buscamos a otros autores, Braunstein, Saal, Pasternac y los Bleichmar.

Ya desde entonces algunos de nosotros pusimos atención en las obras de Freud: *Psicología de las masas*, *Tótem y tabú*, *El malestar en la cultura*, así como al *Moisés y el monoteísmo.* Textos que ponían en entredicho la idea de sujeto educativo como sujeto unificado y de consciencia; escritos que, si bien nos acercaban a la subjetivación y subjetividad en la dinámica de las contingencias y las coyunturas, también nos adentraban en la comprensión del sujeto escindido en movimiento permanente entre un saber y un no saber sobre sí. Remedi (2006) señaló:

> En este sentido y descentrando lo pedagógico de una lectura del sujeto moral como sujeto de conocimiento y del dominio de sí mismo, el psicoanálisis abre la perspectiva de conformar otra noción de sujeto, y de discurso pedagógico, donde pueden reconocerse producciones, representaciones y mecanismos comunes que dan identidad de referentes simbólicos. Así será posible develar y reconstruir las bases y los signos sociales de la normatividad institucional que se expresan, por ejemplo, en la prohibición sobre el saber, en la jerarquización y la clasificación de la verdad y el error; en la censura moral que establece diferencias entre sujetos participantes en una institución, observando al mismo tiempo, cómo estos elementos son interpretados y recreados por los propios sujetos. (p.98).

Por otro lado, nos acercamos al psicoanálisis como pacientes para agenciarnos un *saber del inconsciente* que permaneció y permanece casi como "hilo invisible" en el trabajo de investigación e intervención. Remedi decía, refiriéndose a la posición de analizante que, "en este encuentro/desencuentro con uno mismo, uno aprehende al otro que está en uno y no conoce, y a los otros que cree que conoce y desconoce". (Alfonso, 2015, p.227).

Vale decir que, en el movimiento pendular entre el saber pedagógico y psicoanalítico, desde aquellos días se conformó una perspectiva de trabajo que quedó como sello de agua para años posteriores.

En el corazón de la profesión imposible, docencia y currículo

En la década de los años 80, arribamos al Departamento de Investigaciones Educativa (DIE) del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico (CINVESTAV) los interesados en participar en el Diplomado de Currículum y Formación Docente. En ese espacio tuvimos encuentros fructíferos con María de Ibarrola, Raquel Glazmán, Rafael Quiróz, Ruth Mercado, Alfredo Furlán, Ángel Díaz Barriga y Eduardo Remedi. Él integró al diplomado, además de a sus colegas del DIE, a un grupo de egresados y estudiantes de la Maestría en Investigación Educativa, y así participaron en el proceso formativo: Adelina Castañeda, Terry Spitzer y Verónica Edwards, quienes compartieron su trabajo de tesis, investigaciones en las que aparecían conceptos de identidad, trayectorias docentes y currículum.

En el DIE, en una línea convergente, nos encontrábamos una vez más, con la guía de Eduardo Remedi, elaborando las tensiones que veíamos en nuestro trabajo con los docentes, la tirantez entre los contenidos que los profesores debían transmitir y los saberes que portaban; las prácticas que se diseñaban en el plan de estudios y las prácticas en el aula (muchas de ellas interiorizadas en su tránsito como alumnos); la relevancia de las relaciones informales con los colegas, así como la intensificación de la tarea en la vida laboral de los docentes.

Es indudable que el interés por el saber de los profesores, sus trayectorias y sus prácticas continuaba, ahora vinculada al currículo. Se confirmaba la necesidad de investigar en las instituciones educativas, *sobre la acción* y *desde la acción.* Remedi (2008) señaló que:

> La perspectiva que se propone del currículo es comprenderlo como una práctica, entendiendo que todos los que participan en ella son, por lo mismo, sujetos activos en su constitución. Esta práctica debe, asimismo, entenderse en sus contradicciones y observar que existen acciones y desdoblamientos diversos de los sujetos que intervienen en el desarrollo curricular, con funciones y propósitos diferenciados, que representan distintos grados de relación entre ellos. Analizar los niveles de intervención y competencia que se desplieguen es parte de este trabajo, privilegiando el análisis de las acciones que desarrollan maestros y alumnos, entendiendo que son ellos los que, en última instancia, gobiernan cotidianamente las prácticas que se realizan. (p. 33).

En el Diplomado de Currículum y Formación Docente se trataba de entender al currículo como analizador y organizador institucional, para ir más allá del reduccionismo que lo consideraba como plan de estudios. Considero que fue otra forma de ponernos en contacto con viejos problemas a través de otras miradas, en una especie de reiteración que nos dio la posibilidad de colocar a la pedagogía en su carácter de arte de hacer, de un hacer que requiere de amplio conocimiento teórico, y descolocarla de las perspectivas que la ven como una aplicación mecánica de principios técnicos y metodológicos.

Las lecturas del interaccionismo simbólico, las teorías sociales de la reproducción o la resistencia, la antropología simbólica y la perspectiva hermenéutica, ayudaron para seguir investigando la relación entre sujetos, configuraciones curriculares e historias institucionales. Estos fundamentos teóricos orientaron el trabajo hacia la práctica y no sólo hacia el diseño curricular; dieron la posibilidad de centrase en el quehacer y no en el deber ser, y permitieron atender a las prácticas situadas más que a lo deseable.

Se trataba de pensar el currículo en sus formas manifiestas y latentes, considerándolo como presentificación a partir de las trayectorias docentes de su personalidad y sus aprendizajes. Visto el currículum de esa manera, y planteada la formación desde la identidad y las trayectorias, se conformaron como objetos de estudio en correspondencia con la renovación y la reproducción de las estructuras sociales. Fue entonces que los conceptos de instituyente e instituido sirvieron para comprender al currículum como analizador institucional. Remedi (2004) reconocía que:

> Lo instituido responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están asentadas en una historia de la institución, que están asentadas y que están construidas en significados de la institución y que

> otorgan identidad a la institución [...] hay procesos que se llaman instituyentes, es decir, procesos que se están gestando, procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas [...] en esta tensión entre lo instituido y lo instituyente se colocan centralmente las prácticas de intervención. Por supuesto que lo instituido no es monolítico, lo instituido tiene quiebres, tiene huecos no definidos, tiene espacios que no están totalmente cerrados o aclarados y en esos huecos, en esos espacios, en esa situación en la que no termina de cerrarse lo instituido, es que surge lo instituyente. Y surge sobre estos espacios o estos lugares no definidos que llamamos "intersticios" estos intersticios, estos lugares que no terminan de cerrarse, esos espacios que no terminan de tener un significado completo son los espacios que uno va a ocupar o va a intentar a trabajar para poder ayudar a los procesos instituyentes. (pp. 2-3).

Escuchar es indispensable para intervenir e investigar

Un nuevo encuentro con Eduardo Remedi en el Departamento de Investigaciones Educativa del CINVESTAV tuvo lugar cuando fui su ayudante de investigación. Ahí nos acercamos a la historiografía. Coincidieron nuestros intereses, porque sabíamos que era necesario la escucha de los otros y, de igual manera, era indispensable recuperar la historia de las instituciones educativas. Eduardo lo hizo con un trabajo historiográfico sobre la educación superior, tomando como escenario la Universidad Autónoma de Zacatecas; yo lo hice con un trabajo historiográfico sobre la educación básica, en el espacio de Programa de Acción establecido en el gobierno de Plutarco Elías Calles. Ambos tratamos de reconocer en la institución las marcas del pasado, no se trataba de hacer una historia de la institución; en realidad, consistió de construir una historia de los sujetos en la institución (Remedi, 2008).

Sin duda el trabajo en Zacatecas fue determinante, Eduardo concretó su trabajo *Detrás del murmullo, Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*, y yo me perfilé hacia la historia institucional de las Escuelas Normales Rurales. En este tiempo zacatecano -de cielo azul y tierra colorada-, me incorporé al diseño curricular en el nivel bachillerato. Este trabajo fue apasionante y aleccionador. Releímos a Tyler, Taba, Jackson, Stenhouse. Participamos en la reestructuración de planes de estudio y su puesta en marcha, conformando grupos de maestros, discutiendo con ellos la estructura curricular, los programas, el sistema de evaluación, formulando el programa de formación docente y el seguimiento curricular. La forma de trabajo que Eduardo Remedi generó en la experiencia de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ) un punto de arranque para intervenir en la reestructuración de los planes de estudio de las preparatorias de la Universidad

Autónoma de Sinaloa, el Bachillerato por áreas de conocimiento del Estado de Chiapas, y la preparatoria agrícola de la Universidad Autónoma de Chapingo.

A la experiencia en la UAZ llegamos con la intención de hacer un trabajo de investigación de la identidad docente, pero conforme nos fuimos involucrando, los sujetos de la institución reclamaron de nosotros una participación más directa, y así fue como nos incorporamos a procesos de reestructuración de los planes de estudio y más tarde al programa de formación de los profesores del bachillerato. En ese camino se afianzaron ideas y formas de intervención, además de otros aspectos de la práctica pedagógica que podíamos reconocer teóricamente pero que se nos extraviaban fácilmente en el quehacer. Reconocimos que:

- Basar la intervención en la investigación nos permitía orientar de mejor manera las acciones, para que fueran los sujetos involucrados los que generaran su propia salida y mecanismo.
- Nuestra oposición a involucrarnos, bajo la premisa de que nosotros éramos investigadores, fue puesta en cuestionamiento. No sólo eso, sino que de manera acelerada caímos en la cuenta de que los profesores eran los que podían generar un trabajo de investigación-acción a partir de involucrarse en los procesos de reestructuración curricular.
- Se puede pudo hacer ese tipo de intervención por el amplio conocimiento que habíamos adquirido de la Universidad Autónoma de Zacatecas, y porque para ese momento seguíamos involucrados en el campo psicoanalítico, cosa que nos dio la posibilidad de incursionar en los grupos con una escucha comprensiva de los procesos y devolverles a los sujetos sus imágenes y fantasías.
- Explorar que la cultura institucional, en tanto institución de vida, reclamaba de nosotros un amplio conocimiento histórico, ya que observamos a la cultura institucional como formas de presentificación de la historia institucional.

Remedi (2004) señala que:

> … la intervención implica un proceso incierto, en la apuesta de los sujetos, en donde se movilizan sus sentidos, sus fantasmas y sus prejuicios en el espacio de lo posible. Intervención con la orientación de un experto que se moviliza del lugar del saber para dar un sitio a las posibilidades instituyentes de los sujetos, en el contexto específico de su tiempo, su deseo, su confrontación con lo diverso, con la claridad frente a la pulsión de muerte y su creación instituyente de nuevas prácticas, creencias, supuestos y escritura. (p.10).

Continuamos "en ese placer morboso de búsqueda de la acción humana" para comprender la intertextualidad institucional, recurrimos a entrevistas individuales y grupales, observaciones participantes y revisión de archivo. Se convocó a académicos de la UAZ para realizar 140 entrevistas a profesores, estudiantes, trabajadores y autoridades. Existían dos consignas para pertenecer al grupo: "nada de lo que digan los entrevistados puede circular", y "nada de lo que se trabaje en el grupo puede ser hablado fuera del grupo".

Se concretaba así la capitalización de un aprendizaje adquirido en textos de Anzieu, Käes, Enriquez y Bion. Lo relevante de lo grupal en la intervención condujo a Remedi a considerar que:

> Uno no entiende o no puede participar en procesos institucionales si no tiene una referencia de lo que son las dinámicas grupales. A lo que siguiendo a algunos autores que yo sigo, es "la fantasmática"; el fantasma que las instituciones tienen de las constituciones de sus grupos y que tiene que ver con las propias historias institucionales. (p. 6).

El fantasma institucional se puede observar en la narración de la "novela institucional" donde se juegan las fantasías de los sujetos. El fantasma institucional permite, entre otras cosas, la articulación de los deseos, lo que remite al concepto de aparato psíquico grupal que da la posibilidad de pensar la realidad psíquica del sujeto con el conjunto intersubjetivo del que es parte. (Käes, 1977).

Por lo anterior, era necesario recopilar las narraciones; para ello se constituyó un equipo de investigación que se encargaba de hacer entrevistas y participar en algunas sesiones de análisis de los relatos. Eduardo indicaba cómo realizar la relación y el diálogo con los entrevistados, leímos algunas de las entrevistas, y acordábamos cómo hacer la transcripción. Las entrevistas grupales las realizó Eduardo Remedi, los integrantes del grupo de investigación estábamos presentes y tomábamos notas. Viene a mi memoria, especialmente, una entrevista grupal donde los profesores hablaron de los chistes y chismes alrededor de un personaje central de la institución. En el inicio se hizo el silencio, y Eduardo preguntó: "¿Es verdad que el baño de la casa de X es negro?". Se desataron los relatos, todos y cada uno tenían algo que contar al respecto, nadie guardaba silencio, todo era bullicio. Esa sesión abrió la puerta para nuevas búsquedas que "recorrían los desfiladeros de las palabras del otro"; fue así también porque Eduardo sabía y reconocía la demanda de los profesores de ser escuchados.

Algunos de los integrantes del grupo de investigación, además de realizar entrevistas, también nos internamos en los archivos, se revisaron periódicos, se recuperaron fotografías, se recopilaron panfletos. Eduardo tenía hacia el grupo consignas claras y establecía el encuadre. Conmigo fue concreto: "busca en los archivos aquello que esté en concordancia con la temporalidad marcada por los entrevistados, revisa todo lo escrito de la historia de la UAZ y trata de clasificar el material de acuerdo con los puntos claves de los relatos". Parecía que los años de referencia serían los de las décadas de los años 80 y 90; no fue así, revisamos periódicos, actas, acuerdos, etc., desde la década de los años 50 hasta los 90.

Considero que trabajamos con un dispositivo de intervención que resultó fructífero para la investigación, fuimos una dupla. Él coordinaba las acciones de rediseño del plan de estudios y yo anotaba. La indicación fue precisa: "¡Qué no te gane el narcisismo, no seas pelotuda! ¡Tú no intervengas, tú escucha! ¡Guardá silencio!".

Por las noches nos dedicábamos a leer nuestras notas, escuchábamos lo que el otro había escrito, hacíamos ajustes, comentábamos, relacionábamos nuestros apuntes con la historia institucional y elaborábamos diagramas de las relaciones, tanto individuales como grupales. Ese trabajo también nos sirvió para diseñar el diplomado de formación docente para profesores del bachillerato.

En el diplomado para analizar la cultura experiencial de la institución, Eduardo se centró en los sujetos institucionales, sus trayectorias personales y académicas, y sus prácticas expresivas. Así fue como desarrolló tres dispositivos de acompañamiento y soporte para ayudar a los maestros y a los alumnos a "decir su vida"; esos dispositivos fueron: una escala de satisfacción, el genograma no sólo por consanguinidad sino indicando todos los vínculos significativos, y el trabajo con la imagen del cuerpo a partir de modelar una figura. Los dispositivos y sus fundamentos yo los utilizo hasta la fecha en el trabajo de recuperación autobiográfica que llevo a cabo en un seminario donde la *revuelta íntima* del sujeto es el eje de biografización (Delory, 2009. Kristeva, 2001).

Así, si bien Remedi consideró esencial "la historización que los sujetos hacen de su vida para generar sus propios sentidos", de igual forma destacó la escucha del otro. Eduardo me dijo: "No podés hacer investigación e intervención si hablás todo el tiempo". No hablé, pero siempre intervine.

Institución psicoanalítica, territorio de intervención

Eduardo Remedi dirigió durante varios años en el DIE, el seminario de Historia e Institución. Cuando se cerró el seminario, planteó su interés por investigar en el campo de los estudios sociales de la ciencia, de manera particular en las prácticas de formación de los investigadores y la producción de conocimiento. Durante ese proceso de construcción de un campo de investigación en el que Eduardo Remedi, Rosalba Ramírez y Silvie Didou han sido puntales, yo mantuve una relación a la distancia, pero estando al tanto, porque las investigaciones se ocupaban de trayectorias, producciones y quehaceres científicos en las instituciones educativas y de producción científica.

Todo parecía indicar que la lectura de tesis, la participación en seminarios, las consultas a Eduardo sobre procesos de investigación, serían las formas de nuestra relación profesional. No fue así, porque llegó la solicitud de llevar a cabo un análisis institucional en una institución psicoanalítica. Lo pensamos mucho, conversamos, plateamos nuestros temores y fantasías. Resurgieron nuestras inquietudes teóricas y rondó el fantasma de la práctica clínica psicoanalítica y su relación con el trabajo de investigación e intervención en las instituciones educativas. No sabíamos que este sería nuestro último trabajo de análisis institucional juntos.

La demanda de la institución surgió, según algunos de sus integrantes, porque habían llegado a un punto en el que la discrepancia y el conflicto se estaban personalizando. De igual forma manifestaron la necesidad de la reapropiación de la memoria de la institución, lo que implicaba poner en entredicho el mito fundacional, escribir sobre su grupalidad, su proyecto político y su posición ante la formación psicoanalítica.

Había que ser mesurados para comprender la dinámica de esa institución en sus diferentes instancias organizacionales y en la acción de los sujetos institucionales, tratando de entender en un corte sincrónico (el aquí y ahora) en referencia a una lectura diacrónica (una historia construida), los puntos de inflexión donde el trabajo institucional traba, confunde o impide el desarrollo de los propósitos institucionales.

Siempre fue un acuerdo no circular la información de los procesos de intervención, y por supuesto que no seré yo la que rompa esta consigna. Sólo

mencionaré aquellos elementos analíticos que, desde mi punto de vista, son relevantes para la investigación e intervención de las instituciones.

Un primer asunto fue no hacer la intervención institucional desde el abordaje propio del psicoanálisis, bajo la premisa de no "escuchar", "explicar" o "universalizar" todo desde las categorías psicoanalíticas. Tendríamos que recuperar la experiencia de intervención en otras instituciones y la recomposición de los dispositivos socio-analíticos, a los que ya habíamos hecho duras críticas. Esto nos llevó, como en otras ocasiones, a plantearnos la implicación del interventor, sabiendo que la implicación siempre se relaciona con la "presencia del tercero" y con lo no pensado; es decir, con aquello que está en nosotros de la propia institución. Tampoco es posible en la implicación dejar de lado nuestras epistemofilias y epistemofobias, que hacen referencias a lo que Lourau (1988) denomina implicaciones primarias. Sin descuidar las implicaciones secundarias, que son las que se presentan en el contexto de intervención, que aparecen *in situ*. La implicación está asociada con la contratransferencia, pero para nosotros estaba directamente afectada por los límites de la transferencia y nuestro propio deseo (Nasio, 1987). Estábamos lejos de la purificación y del desprendimiento.

Sabíamos que intervenir era incorporarse a una experiencia situada, entrar en procesos de negociación, de negociar significados. En la intervención, dice Remedi, "yo soy intervenido por esas prácticas, yo como interventor soy intervenido y que yo voy a ser modificado por esa intervención, voy a ser modificado en mi estructura conceptual o en mi marco conceptual, voy a ser modificado en mis propias prácticas, voy a ser modificado en mi propia personalidad". (Remedi, 2004, p. 8).

Una vez que hablamos con los sujetos que formaban la institución y leímos un número considerable de textos producidos por ellos, Eduardo se dio a la tarea de elaborar un documento de devolución y nos distribuimos algunos puntos para, a la manera de "último momento" de Certeau, producir un escrito como "punto postrero donde se refugia, se exacerba y se aniquila el deseo de decir". (de Certeau, 1996, p. 211).

El escrito resalta algunos "amarres de capitón" o "núcleos de sentido" que aparecieron al elaborar la trama narrativa, a partir de los relatos de los sujetos de la institución. Las prácticas instituidas e instituyentes que ofrece la institución psicoanalítica que nos ocupa, en formación, asistencia, investigación, difusión entre

otras, fue la problemática que se aborda en el análisis institucional. Haré referencia a tres de esos núcleos de sentido fundamentales de la intervención.

Primer núcleo. *El mito institucional*. González (1989) señala que en una institución el mito fundacional ofrece "una matriz narrativa que condensa al mismo tiempo un ideal, una ejemplaridad, una serie de evitaciones y puntos ciegos, así como un conjunto de pactos no pensados". Kaës (1987/1998) lo definió como "pacto denegativo". Remedi (2004) plantea que se comprende en la obra de Kaës como:

> Uno de los correlatos del contrato de renunciamiento, y de la comunidad de cumplimientos de deseo, y del contrato narcisista. Un pacto articulado en la búsqueda de la concordia que aparece como la negativización de la violencia, de la división y de la diferencia que comporta todo vínculo: el pacto hace callar a los diferentes; a esto se debe que sea un pacto cuyo enunciado, en tanto tal, no se formula nunca. (p. 29).

La tarea de revisar el mito fundacional quedó a cargo de integrantes de la institución psicoanalítica, con la intención de dar cuenta desde la historia de la identidad institucional. Y de igual forma, con la premisa de que "la historiografía es un lugar donde se autoriza construir para otro un lugar distinto. Hacer del pasado un lugar distinto del presente". (Remedi, 2008).

Segundo núcleo. *Instaurar la zona de lo impersonal institucional para neutralizar los efectos territoriales e imaginarios siempre expansivos*. Crear la zona de lo impersonal institucional, implicaba dos movimientos:

- El primero, establecer reglas y normas que, como tercera instancia, estarían por encima de todos, debido a que no son propiedad de nadie. Esas reglas no otorgarían privilegio, pero nunca negarían el aspecto personal que se despliega en la institución.
- El segundo, determinar las posiciones con temporalidad acotada (coordinaciones, direcciones, etc.), lo que implicaba asumir que dejar la posición como "lugar vacío" de la figura del fundador, donde el poder no es propiedad de nadie, da pie para que tanto coordinadores como directores se confundieran y pretendieran ser la representación del fundador.

Tercer núcleo. *Revisar las tensiones institucionales en la formación psicoanalítica*. Esas tensiones se expresaron entre la transmisión y la supervisión; los

seminarios formales y los ateneos; el lugar de la escritura del saber sobre el inconsciente, y el análisis o saber del inconsciente que provocaban imbricaciones entre profesores y estudiantes, entre analistas y analizantes.

A pesar de nuestros miedos, y gracias a ellos, cargados de fantasmas y perturbaciones generadas por lo que sabíamos de los límites de la intervención institucional, volvió a tomar carta de naturalización algo que veníamos haciendo desde años atrás, "la devolución de lo observado en un encuadre para el desarrollo de tareas que permitieran la restructuración de situaciones organizacionales e impulsaran nuevas acciones de los miembros de la institución, facilitando una agrupación fecunda más que una institución paralizante". (Remedi y Torres, 2012, p. 2).

El trabajo de intervención en una institución psicoanalítica nos permitió repensar la intervención y la investigación institucional, así como confirmar que la creación de una línea de investigación de las instituciones que muestre "los hilos delgados, pero resistentes, que estructuran la trama institucional", y no sólo los aspectos sólidos y estructurales que parecen definirla, es un legado del exilio argentino. De igual manera para mí fue una forma de elaboración de ideas y formas de trabajo que se desarrollan en México, gracias al impulso analítico, productivo y creativo del "flaco Remedi": sirva este documento como homenaje a quien me enseñó acerca de la intervención educativa desde la intervención en las instituciones.

Referencias Bibliográficas

Alfonso, M.B. (2015). *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983).* México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Alonso, G. (2016). *Exilio y universidad. Argentinos en México 1976-2016*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Basaglia, F. (1972). *La institución negada. Informe de un hospital psiquiátrico*. Barcelona: Barral.

Cardaci, G. (2015). *La noción de "lo grupal" como intervención crítica en la práctica de la subjetividad y la grupalidad. Publicación de "lo grupal" en la Argentina (1983-1993).* (Tesis de maestría inédita), Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Chapa, M. Á. (2007). Argentinos en México, 30 años después. En F. Serrano (Coord.), *El exilio argentino en México a treinta años del golpe militar*. (pp. 31-34). México: Porrúa.

de Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto*. Buenos Aires: CLACSO.

González, F. (1989). Prólogo. En A. Suárez (Coord.) *Psicoanálisis y realidad*. México: Siglo XXI.

Käes, R. (1977). *El aparato psíquico grupal, Construcción del grupo*. México: Gedisa.

Käes, R. (1988/1998). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Roussillion, y J.P. Vidal. *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Buenos Aires: Paidós.

Kristeva, J. (2001). *La revuelta íntima. Literatura y psicoanálisis*. Buenos Aires: Eudeba.

Lourau, R. (1988). *El análisis institucional.* Buenos Aires: Amorrortu.

Nasio, D. (1987). *Los límites de la transferencia.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas. Sujetos,historia e identidades.* México: Plaza y Valdés.

Remedi, E. (2004*). La intervención educativa*. Manuscrito inédito. Recuperado de https://www.google.com.mx/search?q=Conferencia+Eduardo+Remedi&oq=Conferencia+Eduardo+Remedi&aqs=chrome..69i57j0.7167j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

Remedi, E. (2006). Psiconálisis en la investigación educativa. En M. A. Jiménez, *Los usos de la teoría en la investigación.* (págs. 85-99). México: Plaza y Valdés.

Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. México: Juan Pablos.

Remedi, E., & Torres, R.M. (2012). *Análisis institucional.* Manuscrito inédito.

Sennett, R. (2014). *El extranjero. Dos ensayos sobre el exilio.* Barcelona: Anagrama.

Yankelevich, P. (2010). *Ráfaga de un exilio. Argentinos en México, 1974-1983*. México: Fondo de Cultura Económica.

Información sobre la autora

*__Rosa María Torres Hernández__. México. Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional y Coordinadora de la Red Latinoamericana de Posgrados en Educación CLACSO. Presidenta del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. . Diplomado En historia de la Revolución Mexicana. Instituto de Historia de la Revolución Mexicana. Autora de varios capítulos de libros y artículos académicos.
Correo electrónico: rrmth2000@gmail.com

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

Homenajes

HOMENAJE A EDUARDO REMEDI

Alfredo Furlán*

Redactar un escrito de homenaje a Eduardo Remedi fue la invitación que me hizo Santiago Lucero y que agradecí sinceramente, porque me permitiría repasar la obra singular de Eduardo. Estoy lejos de haberlo logrado, dado el volumen de la misma y la dificultad para localizarla. Además, luego de haber leído unos cuantos materiales y escuchado las grabaciones de algunas conferencias caí en la cuenta de que para comprender cabalmente su discurso tenía que ponerme a estudiar sus fuentes nutricias que abarcan una literatura tan amplia como compleja, cosa que indudablemente representa una tarea enorme, y que resultaba inviable dado el plazo breve en que debía entregar el texto. Por lo que el presente escrito se limita a transcribir algunos párrafos de distintos trabajos, que pintan bastante bien, creo, la fuerza de algunas de las ideas de Eduardo. A cada párrafo transcrito se le agrega un comentario, en general breve, que me parece que puede dar a entender lo que pienso de las posiciones de mi antiguo compañero de escritura y de trabajo.

Indudablemente una obra como la de Eduardo Remedi ameritaría muchos más participantes y re- unir a discípulos y colegas que hayan trabajado un tiempo suficiente con él, como para recoger los frutos de su permanente inspiración, de sus lecturas procesadas y transformadas en ideas en movimiento. Ojalá alguien retome este anhelo.

El currículum

ER (Eduardo Remedi): *El tema que nos agrupa son las prácticas institucionales en sus diferentes expresiones; investigaciones que se han ido desprendiendo de lo estrictamente curricular - en el sentido de entender el currículo como Plan de Estudio, tal como se concebía en la década del '70 - para atravesar la lectura del curriculum como conjunto de prácticas y leerlo, de esta manera, en el cruce de diferentes planos en instituciones específicas.* (Tomado de Una estancia posdoctoral en el IICE: entrevista a Eduardo Remedi realizada por Carina Lion y Anahí Mansur, 2004).

AF: (Alfredo Furlan) El tema del currículo fue uno de los primeros asuntos que trabajamos con Eduardo en los años iniciales en México. Motivaba el interés el hecho de estar en la entonces ENEP Iztacala, fundada en 1975 junto a otras 4 Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales. Eran campus desconcentrados de la Universidad Nacional Autónoma de México, ubicados en zonas periféricas de la ciudad (yo trabajé en la ENEP Iztacala desde 1976 y Eduardo en 1977). La ENEPI estaba empeñada en modificar los planes de estudio, fundamentalmente de la carrera de Medicina y de Psicología. Las otras carreras (Biología, Odontología y Enfermería, modificaron sus planes de estudio a regañadientes). Eduardo trabajaba en el Departamento de Pedagogía, dirigido por mí. Se modificaron los planes de estudios y a poco de su puesta en marcha comenzamos a ver que los docentes tenían muchas dificultades para enseñar de acuerdo a lo que señalaban los nuevos currículos. Era una situación delicada, pero nuestro interés se centraba en la práctica. A partir de allí Eduardo fue desarrollando una línea de investigación, en la ENEPI y posteriormente en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) donde trabajó desde 1983, que es la que define concisamente en el párrafo seleccionado. El objeto central es la investigación de las prácticas institucionales en sus diferentes expresiones, desprendiéndose de la cuestión curricular como plan de estudios, y retomándola como conjunto de prácticas, leyéndola como cruce de planos en instituciones específicas. La cuestión curricular es un analizador muy importante de las dinámicas institucionales. En general, Eduardo manifestó como investigador interés por considerar las prácticas situadas, es decir las prácticas concretas en sus entornos singulares.

La formación docente

AF: Hemos elegido un párrafo de un texto que Eduardo presentó en Chile, en 1992.

El texto comienza con un repaso de los planteamientos sobre formación docente desarrollados en México, a nivel superior, marcando en cada caso las limitaciones de cada uno y haciendo una crítica implacable que en el fondo es una autocrítica dado el protagonismo que tuvimos en al menos uno de ellos. Eduardo agrupa en tres las prácticas de formación: la presidida por diversas interpretaciones de la tecnología educativa, orientadas por la psicología conductual; en segundo lugar la que colocaba como factor definitorio y como eje estructurante el contenido de la enseñanza; en tercer

lugar, la técnica de los grupos operativos. Hay que aclarar que manifiesta un mayor acercamiento a la segunda y tercera de las que rescata más elementos positivos. Pero luego de unos párrafos conciliatorios, donde parecía dar indicios de por dónde encontrar una vía de salida, finaliza su ponencia retomando lo esencial de su postura.

ER: *Hay que romper necesariamente con la compulsión a la formación. Compulsión que arrastra no solo una posición verticalista, autoritaria, sino que se asienta en este no querer saber, no interrogar la identidad del otro: el maestro. La mal denominada* formación *debería dejar de estar inscrita en esta compulsión de construcciones artificiales, de interpelaciones desde el deber ser y problematizarse desde lo que son las prácticas específicas y coyunturales en las que se despliega el hacer del maestro. Esta nueva sensibilidad debería llevar a reconocer a los docentes en lo que son y hacen. Observarlos en la soledad de su salón de clases, en sus encuentros esporádicos con sus alumnos y con sus pares en los pasillos de la institución, en los intercambios que se producen en la sala de los maestros, en sus prisas y demoras, en la relación con su grupo académico, político, cultural, en su relación también hacia la autoridad. Es encontrar pistas y señales, paradigmas iniciáticos de un quehacer. Reconocerlo obliga a verlo, a observarlo en su espacio y en su tiempo. Es buscar pistas de la identidad del profesor en lo que cotidianamente hace, piensa, dice: rastrearlo en su hábitat. Devolvernos a y devolverlo en su trabajo exige necesariamente ir. No traerlo, retenerlo en esta esperanza fácil de una guía, un índice, una encuesta, en fin, un modelo (esto evidentemente cosifica, no describe, retiene, fija; no muestra un desenvolvimiento, un movimiento).* (p.27)

AF: Así era el Flaco Eduardo. No transigía con nadie y menos aún si sospechaba la presencia de personajes del espectro burocrático de Chile (donde se efectuó el seminario del cual hemos tomado estos párrafos). Y remata su texto con las siguientes frases.

ER: *Creemos que es imprescindible plantear una posible tarea de formación sólo ligada a una práctica indagativa, difícil y lenta como es la investigación y articular de esta manera la demanda a exigencias del orden de una realidad particular, compleja, y contradictoria, que permitan la búsqueda de alternativas, abriendo espacio, re-iniciando diálogos suprimidos, y re-encontrando una compleja realidad no reductible a simples proporciones.*

Es en este espacio, hoy, en donde puede comenzar a hablarse de un re-trabajo sobre el que-hacer de los docentes. (p.28)

Tomado de "Formas de interpelación en la construcción de una identidad: Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas". En cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento. Informe de seminario. Coordinadores: Jenny Assael y Salvador Soto. Publicado por el PIIE. Santiago de Chile. Mayo de 1992. (p. 27 y 28).

La intervención

ER. *En mi historia, en mi trayectoria personal, a mí no me fue fácil llegar a la conclusión cuando uno trabaja en el terreno educativo, trabaja con prácticas, y tampoco me fue fácil darme cuenta de que estas prácticas tenían historias y que centralmente el trabajo que yo hago cuando estoy en el terreno educativo, cuando estoy dando clases, transformando un currículo, viendo problemáticas institucionales es: INTERVENIR.*

AF: No te fue fácil, pero llegaste. Eso lo lograbas leyendo mucho sobre psicología, antropología, sociología, historia, educación, etc. y escuchando atentamente a la gente. Observando el quehacer de los maestros. Y preguntando por las historias de las instituciones y de las prácticas. Pensando más allá de los discursos en boga, poniendo en duda tus propios saberes y arriesgándote a dar los pasos necesarios para integrar las nuevas certezas a tu pensamiento sagaz y siempre alerta.

He aquí otro de los temas centrales del pensamiento y la acción del Flaco Eduardo: la intervención.

ER: *Y cuando uno habla de intervención a nivel del sistema educativo o de las prácticas de intervención tiene que tener en cuenta que uno está trabajando sobre prácticas que tienen el carácter central de ser prácticas prescriptivas. Es decir la educación opera sobre prácticas prescriptivas, opera sobre el lugar de la prescripción y la intervención tiene también este carácter de prescripción.*

Pero trabajar sobre prácticas es trabajar sobre un proceso complejo, es trabajar sobre un doble movimiento, es comprender que estamos trabajando sobre situaciones instituidas y situaciones instituyentes y creo que esto es importante de detenernos un poquito de tiempo. Es decir, toda intervención o todo proceso de intervención, sea en el

aula, sea a nivel curricular, sea a nivel de la gestión escolar siempre va a trabajar sobre estas dos tendencias. Sobre un proceso que está instituido y un proceso que es instituyente. Ahí se coloca al medio, el proceso de intervención. Lo instituido responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están asentadas en una historia de la institución, que están asentadas y que están construidas en significados de la institución y que otorgan identidad a la institución.

AF: A). La educación opera sobre sobre prácticas prescriptivas. Qué sencilla manera de desbrozar el territorio de la educación estableciendo una condición esencial de lo educativo: su carácter prescriptivo. Tanto a nivel de las prácticas discursivas como de las prácticas en general estamos en el lugar de la prescripción y esto también se aplica a la propia intervención. Trabajar en la pedagogía implica hacerse cargo de la carga prescriptiva que la acompaña siempre, más allá del rigor analítico y la amalgama de bases empíricas que se despliegue.

B). Intervenir en educación implica hacerlo respondiendo a un llamado institucional por lo tanto es necesario ver la complejidad de los procesos instituyentes y los procesos instituidos tal como se producen en el territorio de la institución. El proceso instituido es determinante en la configuración de la identidad de la institución, producto de su historia. Por eso es que toda intervención va a tener que trabajar en el medio de estos procesos.

ER. *Toda comunidad presenta un campo de afiliaciones. Por ejemplo, si a mí me invitan a hacer una intervención en el Ajusco, una intervención "cambie usted el plan de estudios" o "ven ayúdanos a cambiar el plan de estudios", yo sé que al meterme en el plan de estudios no me meto en un problema sólo técnico o meramente técnico, me meto en un "campo de afiliaciones". El plan de estudios tiene afiliaciones, tendrá gente que lo quiere de una manera y otra que no lo quiere, tendrá gente que quiere que una parte se quede y otra que no. Cuando me meto al plan de estudios, me meto con grupos, grillas, tribus, como ustedes quieran, que están metidos en este plan de estudios, entonces la intervención a nivel curricular va a tocar evidentemente, al tocarse comunidad, va a tocar afiliaciones de esa comunidad y yo tengo que tener presente que cualquier proceso de intervención, toca afiliaciones.*

AF: El campo de las afiliaciones. Eduardo tenía una gran sagacidad para identificar los agrupamientos existentes en cualquier colectivo de docentes y, además, tenía un poder

de atracción enorme, que debía modular a pesar suyo para desactivar los celos que despertaba en los líderes de las comunidades donde realizaba una intervención.

ER: *Al hacer intervención me voy a meter con identidades de los sujetos, es decir, voy a tocar, me voy a meter en el campo de las identidades de los sujetos, en el campo de las adscripciones que estos sujetos tienen, en el campo de sus historias y trayectorias…me voy a meter también, no me gusta la palabra meterse, pero intervenir es estar ahí, y me voy a meter también con "el campo de los significados" que se están jugando, entonces, son significados que tienen que ver con las experiencias, son significados adquiridos en experiencias.*

AF: Las identidades de los sujetos, las adscripciones, las trayectorias y los significados adquiridos en las experiencias. Menuda complejidad tiene la tarea de intervenir, pero hay más.

ER: *Pero con esto no basta, tenemos que ver también cómo se van construyendo los significados institucionales y esto nos va a obligar a trabajar desde el campo semántico con las formas de construcción de los significados institucionales; es decir, las formas en que la institución va generando, lo que se conoce como cultura institucional y que tiene que ver con los significados que se están jugando en la institución y vamos a tener que verlos también con teorías de la subjetivación. Yo las denomino así pero se pueden denominar de otras maneras. Es la forma en que yo las denomino, ustedes pueden decir que en lugar de teorías de la subjetivación son teorías de la identidad, pero son campos que tiene que ver con la intervención y todo esto todas teorías están movilizadas alrededor de un concepto central que es "experiencias situadas". El concepto de* experiencia situada *para nosotros es central; yo no hago intervención en la teoría, yo no hago intervención en el aire, no hago intervención en un escritorio, no puedo realizar intervención si no estoy metido en esa experiencia situada.*

AF: Los significados que son leídos como parte de la cultura institucional. Verlos también desde las teorías de la subjetivación, como llama Eduardo a las teorías de la identidad. El concepto central es de experiencias situadas, porque allí es donde se interviene. No desde el escritorio ni en el aire. Ni en la teoría. Luego de enunciar el conjunto de teorías que en opinión de Eduardo son necesarias para intervenir en las prácticas institucionales dice que:

ER: *Eso conlleva un riesgo, si estoy muy embebido en la teoría no voy a ver el tipo de situación que aparece en la experiencia situada y ésta significa trabajar en ese lugar concreto donde se están jugando identidades cruzadas, situaciones de poder, situaciones grupales, situaciones de significados construidos, culturas, etc. Toda intervención implica, evidentemente, ubicarse en el lugar de una práctica situada.*

AF: Entonces las teorías son esenciales para formarse en la tarea de intervenir pero ¡cuidado!, no estar tan "embebido en la teoría" como para no ver las situaciones que caracterizan a las experiencias situadas, que son de una complejidad y de una variedad enorme. Y se requiere también una ética personal y profesional. Eduardo la define del siguiente modo:

ER: *Meterse en un proceso de intervención significa centralmente entrar en procesos de "negociación", no hay intervención si no entramos en procesos de negociación. Es decir, entramos a negociar. ¿Qué negociamos?, negociamos "significados". No hay proceso de intervención desde una estructura autoritaria, no puedo intervenir con una postura autoritaria, no puedo intervenir con una postura narcisista, creyendo que lo que yo digo es la verdad, no puedo intervenir, si no tengo respeto por el otro, no puedo intervenir, si no acepto la diferencia, no puedo intervenir si no me doy cuenta de que yo soy parte de la verdad y no la verdad.*

AF: Entre la fascinación y lo profesional. Entre la técnica y el investir el cuerpo que se mueve en el espacio de la intervención. Entre el respeto al otro y muchísima reflexión. Así transcurre el camino que traza Eduardo Remedi al plantear su postura respecto al oficio de intervenir.

ER: *El campo de la intervención es verdaderamente fascinante, por lo menos para los que hacemos este tipo de trabajo, pero es un trabajo que exige muchísima reflexión, y que exige tener en cuenta que estoy tocando todo este campo de situaciones. Hacer una intervención como modificar una práctica al nivel del aula, significa tener en cuenta que esa práctica no es una práctica aislada sino que es una práctica que tiene que ver con "comunidades de afiliación", con "identidades de los sujetos", con "prácticas y haceres de los sujetos" y con "significados de experiencia. Cualquier tipo de intervención va a tocar todo este tipo de cosas. Desde la posición desde donde yo me muevo no quiere decir que esto sea la verdad, es la forma en yo lo he podido aclarar. Pero esto ayuda un poco a pensar la constelación de situaciones en las que ustedes se*

están moviendo. Bueno, en la que ustedes valientemente se están moviendo; ¿por qué? pues es más fácil todo tipo de currículo, pero meterse en esto es meterse en estas cosas. (Párrafos Tomados de LA INTERVENCION EDUCATIVA. Conferencia dictada a los miembros de la licenciatura en intervención educativa- 2004 UPN).

AF: Y para terminar, retomamos el último párrafo de la entrevista que le hicieron a Eduardo, en Buenos Aires en donde trata de definir su identidad como investigador:

ER: *Y hablando de países, el nuestro/los míos que coinciden en sus preocupaciones, sus dilemas, su futuro...y para cerrar nuestra "plática mexicana" o "charla argentina", diría que hoy me reconozco como un investigador que porta dos vertientes en su formación, en su trayectoria, en su identidad... la otorgada por Argentina en mi juventud y por México en mi madurez; que ambas hoy conviven y que en este "retorno" he logrado reconocerlas, admitirlas, aceptarlas, reconciliarlas y quizás... hoy, después de este tránsito que he narrado, sea un nuevo espécimen de investigador, un "*investigador argenmex*"* p.17 (entrevista a Eduardo Remedi por Carina Lion y Anahí Mansur).

Un investigador "argenmex", es el modo de sentirse en el cruce de las corrientes culturales de los ambientes en los que nos tocó vivir. Es el modo de unificar lo diverso que nos circula en las venas y que nos orienta en los momentos confusos, porque a veces la diversidad nos atrapa y llegamos a asumir que se es un nuevo espécimen de investigador, dice EDUARDO REMEDI. Sin duda Eduardo lo es, y su vuelo se refleja en el gran reconocimiento que tiene en Argentina y en México.

Sobre el autor

***Alfredo Furlán** es Profesor, Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación. Docente e investigador en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Director de Tesis de Maestrías y Doctorados en la UNAM y en Universidades argentinas. Miembro de comités tutoriales de maestría y doctorado en UNAM. Investigador en las líneas de "Curriculum y Sociedad", "La gestión pedagógica en los establecimientos escolares" y "Gestión de la disciplina y de la violencia en el ámbito escolar." Contacto: afurlan@prodigy.net.mx

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

CARTA A EDUARDO

Elsie Rockwell*

Querido Eduardo:

¡Cómo nos haces falta, Eduardo! Claro, no te lo pude decir, esa última vez que te abracé, descendiendo las escaleras del DIE (que presentía sería la última en vida), ambos a punto de lágrimas, en que sólo atiné a darte ánimo. Sabrás que después celebramos tu vida y tu amistad de décadas, en un auditorio del DIE lleno de tus fans, con una proyección de fotos y canciones que armaron tus estudiantes, acompañada de palabras de los colegas, para recordar los momentos compartidos contigo a lo largo de décadas. Fue un momento alegre, digno de tu gran cariño y buen humor.

Hubo tanto que quisiera haber conversado todavía contigo: supongo que siempre se dice eso. Tu profundo repensar lo político desde tu experiencia argentina, desde las decisiones conscientes y las subjetividades inconscientes de cada quien, fue un tema que no osé abordar, pero me llegaban tus intuiciones por vía indirecta, en la voz de nuestra querida amiga común Eufrosina Rodríguez, mujer sabia y respetuosa, que sabe escuchar y relatar.

Desde que llegaste junto con los demás que trajeron el acervo de conocimiento y saber pedagógico de Córdoba, Argentina a México, cambió para siempre el ambiente de nuestro gremio. En ese entonces, yo, que miraba hacia el Sur para cortar con el Norte, no entendía por qué insistías en que justo los textos Emile Durkheim y John Dewey eran fundamentales para los estudiantes. Como etnógrafa, te insistía que habría que construir otra Pedagogía a partir de las tradiciones locales. Como historiadora buscaba antiguas redes que traspasaban las bardas escolares, creía en los maestros, en su libre albedrío, frente a todos los determinismos institucionales y subjetivos. Me respondías que más bien habría que indagar en las razones de su obediencia, de su papel en la gestión estatal del orden social. Y tú, ¡tan buen docente que incitabas la desobediencia de tus discípulos! Entre ambos señalábamos la paradoja central de la educación y, con los años, ambos supimos que es un dilema irresoluble.

Me empecé a inhibir cuando tomaste el giro hacia el Psicoanálisis, lente con el que mirabas nuestra propia institución y quehacer individual (¿qué no habrás visto?).Tal

vez mi onda etnográfica, medio desordenada, también te llevó a acotar tu trabajo al análisis institucional. Nos detuvimos a medio camino en las conversaciones posibles. Pero de alguna manera sabíamos que habíamos abierto sendas que el otro también exploró. Y ambos miramos hacia el pasado, cual el *Angelus Novus* que Walter Benjamín interpretaba como vislumbrando el derrotero de la tormenta llamada "progreso".

Te cuento, en fin, que justo este año recupero dos pendientes que me dejaste. Leí por fin al Durkheim de *La evolución del pensamiento educativo*, para descubrir todo lo que ese gran pensador ya había dicho de lo que yo pensé haber descubierto en mis investigaciones en Francia. Por otra parte, en estos días me encuentro (ironías de la vida) de sabático en Teachers College, Columbia, esa metrópolis desde el cual ejerció tanto saber/poder sobre el mundo ese John Dewey que no dejabas de interrogar. Me topo con él —bueno, con su retrato en bronce— hasta en los pasillos (te lo comparto). Pero no sólo ahí, hurgando en los estantes, escuchando los chismes, empiezo a atar cabos, a entender cómo él también le apostaba a la educación para construir una sociedad más democrática frente a las guerras declaradas y soterradas de su época.

En fin, te doy la razón. Pero, sobre todo, te doy un gran abrazo, pues fueron sentimientos más que palabras los que nos unieron y marcaron nuestras vidas de mil maneras.

Me despido, querido Eduardo, con muchísimo cariño.

Elsie

Nueva York,

20 de Noviembre de 2017

Información sobre sobre la autora

*__Elsie Rockwell.__ Doctora en Ciencias, con la especialidad de Investigación Educativa, por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México y M.A en Historia en la Universidad de Chicago. Es profesora-investigadora del Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México, y ha realizado estancias en la Universidad de París y la Universidad de Columbia. Obtuvo el Spindler Award de la American Association of Anthropology (2013) y el Premio *Francisco Javier Clavijero* otorgado por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (México, 2008). Sus investigaciones, de gran influencia en Argentina y el mundo, se vinculan con la historia y la cultura en los procesos educativos, la apropiación comunitaria de la escritura y, actualmente, con la influencia transnacional de la antropología en la educación indígena, en México y en ex-colonias francesas en África.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

EDUARDO REMEDI: (SICO) ANALIZAR A PROPIOS Y A EXTRAÑOS

Sylvie Didou Aupetit*

Conocí a Eduardo Remedi en las fiestas que organizaba una amiga en común para sus cumpleaños. En esas reuniones, encadenaba, para el mayor regocijo de la nutrida concurrencia, las anécdotas sobre Argentina, México y la Universidad Autónoma de Zacatecas, sobre la que versaba su tesis de doctorado. En 1996, cuando entré al Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), donde Eduardo ya se había asentado como investigador, el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) ocupaba dos edificios, casi contiguos, en la colonia del Valle de la Ciudad de México. Él se había agenciado la sala comedor de la casa "chica" que compartía con sus estudiantes y ayudantes. Por ser la última en ser contratada y por estar saturados los lugares, ocupé el cuarto de servicio, pero en la casa principal.

Pese que nuestras vidas académicas transcurrían en espacios distintos, Eduardo y yo empezamos a platicar, en pasillos y en esquinas, con motivo de una tesis que él dirigía sobre el movimiento estudiantil en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y luego por puro gusto, de libros, de viajes y de cine. En una de mis idas a Chiapas, entrevisté al entonces director de ECOSUR, un centro de investigación descentralizado en la frontera sur del país. Tiempo después, esa persona se hizo cargo de la Oficina de la Fundación Ford en México en el momento en el que la sede de la Fundación, en Nueva York, lanzaba dos programas de apoyo a estudiantes indígenas en Educación Superior en América Latina, y, con otros matices de definición, a grupos vulnerables en Asia y en África. En México, encargó la operación del *Pathways*, para estudiantes de licenciatura, a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la del *International Fellowship Program* (IFP), para los estudiantes de posgrado, al Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social- CIESAS.

Por los lineamientos de ambos programas, rápidamente, la Fundación pidió a la oficina en México que contratara a expertos para detectar focos rojos e identificar

prácticas duplicables. Pero, a diferencia de lo que ocurre hoy, a principios de los 2000, nadie había estudiado esas iniciativas, por ser muy recientes. Los antropólogos se habían interesado en los liderazgos indígenas y en la educación comunitaria. Los especialistas en Educación Superior, monitoreábamos las políticas públicas y sus repercusiones en las instituciones pero desconocíamos la problemática étnica en el Nivel. Ante ello, la Oficina lanzó una convocatoria para recibir propuestas de trabajo. Cuando supe que la mía sobre el *Pathways* había sido aceptada, la cuestión de cómo incorporar la dimensión étnica al seguimiento del programa empezó a preocuparme. Un día que salía de la biblioteca, con una pila de documentos sobre "Los indios de México" – antología de Fernando Benítez– y otras obras canónicas, me topé con Eduardo. Después de proponer su ayuda para cargar los libros (y, sospecho, ver sus títulos), me espetó un: "Y tu ¿qué con eso?". Pese a su carácter onomatopéyico, la pregunta me sirvió para dar rienda suelta a mis angustias. Empezamos a conversar sobre la planeación del estudio, cada vez que nos encontrábamos.

Ya negociados recursos y obligaciones, invité a Eduardo a incorporarse al proyecto, ya que éste lo apasionaba por el carácter supuestamente innovador y deliberadamente incluyente del *Pathways*. Las primeras semanas fueron de discusiones recurrentes y dilatadas sobre los alcances del esquema que íbamos a aplicar para monitorear el programa, con expectativas fuertemente arraigadas en lo pedagógico y en lo psicoanalítico para Eduardo, en lo sociológico y en lo político para mí. Como no alcanzamos a convencernos uno al otro de descartar referentes que cada quién consideraba irrenunciables, los sumamos. Decidimos arraigar el modelo de evaluación en dos dimensiones, una sobre las instituciones y otra sobre los sujetos. Versaría principalmente sobre la política institucional, las estrategias de atención a los estudiantes, en tanto actores escolares no convencionales, los montajes para orientar el programa, los valores y los objetivos perseguidos, los juegos de poder o las alianzas que subyacían a su implantación. Durante el trabajo de campo, Eduardo se dedicó a la escucha de los docentes y de los estudiantes, yo a la de los directivos y operadores. Nos quedábamos dos o tres días en cada una de las nueve instituciones que visitamos a lo

ancho de México, en parte para recabar las opiniones e informaciones necesarias, en parte para crear una relación de confianza con nuestros interlocutores. Eduardo tenía el carisma y la empatía indispensables para instaurar diálogos productivos y superar las situaciones iniciales de tensión y recelo que generaba nuestro arribo, bajo la personalidad de los "evaluadores Ford".

Con ese material y los acervos documentales, escribimos a dos manos el primero de los libros y artículos que dedicamos a la Educación Superior étnica en América Latina.[1] Eduardo introdujo temas que a él le apasionaban: las huellas de la génesis institucional en la historia de los establecimientos y en las capacidades individuales y colectivas para atender estudiantes que encarnaban una "otredad", la condición docente, el diseño de tutorías y de herramientas pedagógicas distintas a las tradicionales y las trayectorias existenciales y formativas de los alumnos. No dudó en calificar a esos jóvenes de sobrevivientes de sistemas escolares, excluyentes y hegemónicos, incluso racistas, al releer sus relatos e historias de vida.

Después de que publicáramos el libro, la Fundación Ford en Nueva York nos invitó a sintetizar críticamente el estado de desarrollo de los *Pathways* en los otros países de América Latina en donde habían sido ensayados. Contamos para ello con los reportes producidos por los equipos evaluadores en Chile, Perú y Brasil, con la colaboración de los responsables nacionales de las oficinas de la Ford y con los recursos para visitar las instituciones. Recorrimos del Mato Grosso Do Sul brasileño a la Araucanía chilena y lugares míticos en el imaginario de nuestra generación, como el Cuzco o Manaos. Cuando tuvimos la oportunidad de ir a las regiones mapuche o guaraní, Eduardo pensaba en Neruda y en el Sur de su patria, Argentina, y yo en Pierre Clastres.

Escribir el segundo libro fue más complicado que el primero: no queríamos ni repetirnos ni interpretar los *Pathways* en América Latina a partir del prisma mexicano. Los grupos técnicos habían construido en efecto cada programa en forma *sui generis*, debido tanto a la formación disciplinaria de quiénes los dirigían como a los sustratos

[1] Didou, S. y Remedi, E. (2006). *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES. p. 237.

locales e institucionales de las iniciativas. Fuimos tentados por una solución de facilidad, el encadenamiento de los casos, en aras de dar debida cuenta de sus rasgos particulares. Elegimos finalmente una estructura en torno a ejes transversales: fueron la gobernanza institucional, las estrategias de enseñanza y los recorridos escolares de poblaciones pioneras y no herederas según la terminología de Pierre Bourdieu, un autor que leía Eduardo, aunque no con la misma fascinación que la que le despertaban René Kaës, Michel de Certeau o, en su momento, Vincent de Gaujelac. Otros temas transversales cobraron relevancia después de concluir las observaciones: destacaron entre ellos el rescate y la codificación de los saberes autóctonos en los espacios académicos, los conflictos provocados por la instalación de programas de acción afirmativa en Instituciones de Educación Superior latino-americanas, que no habían sido proclives a esas intervenciones, la participación de las asociaciones étnicas en la educación superior intercultural y la autonomía de los estudiantes para participar creativamente en las decisiones que les concernían.[2]

El tercer proyecto surgió cuando la Fundación nos pidió monitorear cómo instituciones de América Central (Earth en Costa Rica, la Universidad de San Carlos en Guatemala y la URACCAN en Nicaragua) habían diseñado acciones de atención a alumnos indígenas gracias a donativos de la cooperación internacional. Debido a que su pasaporte argentino, el único que siempre tuvo, tenía menos de seis meses de validez, Eduardo se quedó en tierra mexicana mientras el resto del equipo volaba hacia Managua y la Miskitia. Lamentó un largo rato esa ocasión perdida pero sus estancias en Costa Rica y en Guatemala le ayudaron a profundizar sus reflexiones sobre las rigideces institucionales en espacios de clausura y a ajustar una crítica de conceptos como la lealtad y la endogamia, particularmente en establecimientos auto-contenidos y todavía inmersos en una lógica instituyente.[3]

---

[2] Didou, S. y Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN/ Juan Pablos Editor. p. 350.

[3] Didou, S. y Remedi, E. (2010). *Programa de atención a estudiantes indígenas en educación superior América Central: los sellos institucionales.* México: Centro de Investigación y Estudios Avanzado del IPN/Juan Pablos Editor, p. 243.

Nuestras investigaciones sobre los programas de Educación Superior de carácter étnico finalizaron con la organización de un Foro y de un ciclo de conferencias en colaboración con el Senado de la Republica en México y la Fundación Ford. Invitamos a participar a los colegas y a tomadores de decisión que, en paralelo a nosotros, estaban interesados en la educación superior indígena e intercultural.[4] En las conclusiones de ese cuarto libro, Eduardo subrayó que era crucial guardar siempre en mente "que las formas de aprender y de construir conocimientos son heterogéneas y tienen sus raíces en las estructuras de pensamiento de las diferentes culturas" (Remedi et al, 2012, p. 265).

A la par de las indagaciones encargadas por la Fundación Ford, durante la primera década del 2000, nos invitó Simon Schwartzman a investigar las lógicas de funcionamiento y las interacciones internas y externas de los grupos científicos prestigiados en Argentina, Chile, Brasil y México. Coordinaba ese proyecto colectivo para el *Inter-American Network of Academies of Sciences*- IANAS. Más cercano a nuestras áreas de especialización y a nuestra posición profesional, esa indagación nos orilló a analizar comparativamente la emergencia y las estrategias de proyección nacional e internacional de los núcleos científicos en México y a identificar disyuntivas de políticas, en lo concerniente a los apoyos públicos a la investigación, la evaluación de los científicos, el financiamiento a los equipos. Nutrió otro de nuestros libros compartidos: en él, procuramos dar cuenta de las condiciones de producción científica y de generación de saberes en América Latina. A ambos nos atraían esos asuntos tanto como nos encantaba escuchar a quienes sabían de lo que nosotros ignorábamos. Evocaba Eduardo con singular entusiasmo y un dejo de ironía su visita a un bunker del Instituto de Biotecnología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en Cuernavaca: allí, vio una de las mayores concentraciones de alacranes, a nivel mundial, bajo la custodia de un investigador brasileño radicado desde tiempo atrás en México y mundialmente prestigiado por haber desarrollado vacunas y anti venenos.[5]

[4] Didou, S. y Remedi, E. (Eds.) (2012). *Educación Superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión.* México: Senado de la República/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

[5] Didou, S. y Remedi, E. (2009). Mexico case study. En S. Schwartzman (ed.). (2009). *University and development in Latin America: successful experiences of Research Centers*. Rotterdam/Taipei, Sense: pp

Cada uno de nosotros consolidó ulteriormente sus análisis sobre los científicos centrándolos en cuestiones de su interés personal. Eduardo, con Rosalba Genoveva Ramírez García, sus estudiantes y jóvenes colegas, exploró las formas de organización y las jerarquías, solidaridades y tensiones, incluyendo las genealogías, los amores y los odios, que se producían en los laboratorios. Los abordó con base en lecturas de Knorr Cetina y de Bruno Latour y, sobre todo, mediante entrevistas a profundidad. Dialogó, en particular, con médicos fisiólogos vinculados con el Cinvestav sobre por qué y cómo uno deviene un científico. Esas indagaciones fueron publicadas en dos libros, editados en 2016 y 2017, bajo el cuidado de Rosalba Ramírez.[6]

Aunque en esa última fase, nuestras líneas de investigación se diferenciaron, mantuvimos lecturas mutuas de los avances de nuestros alumnos, una participación compartida en seminarios y conversaciones amistosas. Eduardo, ya sumido en la recaída de su enfermedad, aceptó ser miembro fundador de la Red que coordino sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), una iniciativa financiada por el programa de redes temáticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México.[7] Con ese pretexto, tenía la intención de retornar sobre la movilidad internacional de los científicos y el papel de las redes en las diásporas académicas, temas que había explorado anteriormente, pero sin agotarlos. Eran, en parte, temas espejos de su propio recorrido en el exilio.

Una de las últimas veces en las que nos reunimos en el DIE, me preguntó cuándo volveríamos a trabajar juntos, “pero en un proyecto que no nos aburra, en uno en que nos divirtamos y hagamos cosas nuevas”. Le dije que, con colegas de la RIMAC, estaba estudiando la circulación internacional de conocimientos entre México y Japón. Le invité a tomar un té en Tokio en vez de un mate en Córdoba (recién regresaba de lo que fue su último viaje a Argentina). Unos meses después, ya muerto Eduardo,

238-266. + Didou, S. y E. Remedi (2008) *De la pasión a la profesión. Investigación científica y desarrollo en México*. México: UNESCO-México /Casa Juan Pablos .P 233.

[6] Remedi E. y Ramírez García, R. (Coords.). (2016). *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*. México: ANUIES. Remedi, E. y Ramírez García, R. (Coords.) (2017). *Voces y ecos de trayectorias científicas*. México: Cinvestav, Miguel Ángel Porrúa.

[7] http://www.rimac.mx

entrevisté a un colega japonés, especialista en religiosidad indígena, que recordó sus tribulaciones de juventud en un pueblo tzotzil, en Chiapas, cuando elaboraba su doctorado, en los '70. No pude dejar de pensar, con melancolía y ternura, en la fruición con la que Eduardo hubiera oído el relato tan ameno de ese antropólogo, con sus matices jocosos e improntas nostálgicas de un tiempo ido.

Bibliografía

Benítez, F. (1967) *Los indios de México (antología).* México: Era.

Didou, S. y Remedi, E. (2006) *Pathways to Higher Education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México***.** México: ANUIES.

Didou, S. y Remedi, E. (2008) *De la pasión a la profesión. Investigación científica y desarrollo en México*. México: UNESCO-México /Casa Juan Pablos.

Didou, S. y Remedi, E. (2009) Mexico case study. En S. Schwartzman (ed.). (2009). *University and development in Latin America: successful experiences of Research Centers*. Rotterdam/Taipei.

Didou, S. y Remedi, E. (2009) *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN/ Juan Pablos Editor.

Didou, S. y Remedi, E. (2010) *Programa de atención a estudiantes indígenas en educación superior América Central: los sellos institucionales.* México: Centro de Investigación y Estudios Avanzado del IPN/Juan Pablos Editor.

Didou, S. y Remedi, E. (Eds.) (2012) *Educación Superior de carácter étnico en México: pendientes para la reflexión.* México: Senado de la República/Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.

Remedi E. y Ramírez García, R. (Coords.) (2016) *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*. México: ANUIES.

Remedi, E. y Ramírez García, R. (Coords.) (2017) *Voces y ecos de trayectorias científicas*. México: Cinvestav, Miguel Ángel Porrúa.

Sobre la autora

***Sylvie Didou Aupetit**. Doctora en Sociología (Centro de Estudios del Movimiento Social de la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales, París). Doctora en Literatura y Lingüística (Universidad París IV, Sorbonne). Master en Literatura e Historia (Universiad de París, Panthéon-Sorbonne). Desde 2004 es responsable de la Cátedra UNESCO sobre Aseguramiento de calidad y proveedores emergentes de educación superior. En el presente, está a cargo de investigaciones conjuntas con el Dr. Etienne Gérard del IRD de Francia sobre Movilidades y Redes Científicas Francia-México. Es investigadora en el CINVESTAV, México.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

HOMENAJE A EDUARDO REMEDI: PROFUNDIDAD E IRREVERENCIA EN LA CULTURA INSTITUCIONAL

Laura Echavarría Canto*

Es larga la trayectoria académica del "Flaco"- como era llamado por todos- Remedi, es también de larga data su interés en el análisis institucional y es corto el tiempo que estuvo entre nosotros, siempre enseñando, siempre compartiendo y sin lugar a dudas, siempre acompañando. Fue mi maestro, mi hermano, mi más entrañable amigo y es hoy y siempre la luz que alumbra nuestros pasos en estos oscuros y turbulentos tiempos. A pesar de su breve vida, su inmensa genialidad académica nos permite presentar una selección de textos de su última producción en la línea de aportes al análisis institucional. Obras que muestran las marcas de su profundo pensamiento académico al lado de su crítica irreverente a los nuevos parámetros identitarios a los que somos sometidos por las diversas instituciones evaluadoras que bajo el mandato de la eficiencia y productividad privilegian la eficacia académica, lo que no pocas veces demerita y obstaculiza la investigación. Bajo esta perspectiva, presento una reseña de *Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas en una institución de educación superior* (2003); "La institución: Un entrecruzamiento de textos" (2004); "Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia" (2006) y *Novela familiar/Novela institucional: Tramas que se entretejen* (2012) que, desde mi punto de vista, dan cuenta de la trayectoria de Eduardo Remedi en el análisis institucional del cual fue pionero en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Cinvestav.

El primer texto *Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas en una institución de educación superior* (Remedi, 2003) me parece representativo de su obra, en esta perspectiva analítica en la cual analiza la cultura institucional como articulación que los sujetos o grupos movilizan para dar sentido a las prácticas, profundizando en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Institución que analizó como tesis doctoral, durante un momento histórico de fricción entre estructura y cultura

institucional gestada por procesos de presiones externas y trayectorias institucionales internas.

La primera parte de este interesante texto presenta los parámetros utilizados para comprender una institución: estructura, cultura, conjunto de sujetos, contexto de actuación, historia institucional y contingencias como una exploración compleja de interrelaciones y análisis de componentes constitutivos institucionales. Al mismo tiempo particulariza en el contexto sociohistórico de la Universidad Autónoma de Zacatecas señalando que el presupuesto exiguo y las deudas financieras institucionales, los bajos salarios de los profesores y su destino incierto en un régimen de jubilación en declive, la carencia de espacios y la situación socio-cultural de los alumnos, entre otras variables observadas, se amalgamaron y generaron fuentes importantes de tensión y de presión entre la estructura institucional y el sistema cultural presente en las trayectorias de los sujetos y en la historia institucional que entró en turbulencia ante las presiones del ambiente y sus contingencias socio-económicas. Asimismo, estudia la trayectoria histórica de conformación de los sujetos de esta Universidad donde el rol profesional se desarrolló con una figura de asalariados que fue construyendo una auto-imagen ligada a la universidad como institución de vida al ocupar un puesto seguro y las actuales tensiones de estas identidades frente a la fisura generada por las nuevas políticas liberales, que alteraron los mercados cerrados en arenas de competencia hacia el exterior con nuevas ofertas de universidades privadas y hacia el interior de la institución en el reconocimiento vía estímulos de diferencias de trayectorias. La última parte analiza la discursividad de los tres aspirantes a la rectoría de esta Universidad planteando que la situación y caracterización de este tipo de liderazgos corresponde a culturas institucionales mantenidas históricamente en un imaginario vincular que sostiene la imagen de que quien lo dirige, ocupa un lugar central ofreciendo el perfil de un nuevo fundador.

Concluye *Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas en una institución de educación superior* señalando que solo podrá salirse de esta confusión desestructurante instalada en esta Universidad si se elabora una conciencia clara de los principales determinantes históricos y contextuales de la situación, del grado de responsabilidad interna y externa en la determinación y manejo de la crisis, abandonando protagonismos e impulsando procesos participativos de concertación

intergrupal que impliquen por una parte la revitalización del sistema y por la otra la emergencia de nuevos productos creativos.

Un segundo texto, a mi juicio relevante, es "La institución: Un entrecruzamiento de textos" (Remedi, 2004), el cual forma parte (como capítulo) del libro que él coordina y en el que conceptualiza la institución como un entrecruzamiento de textos que permite revalorar el encuentro de lo simbólico y lo imaginario abriendo un nuevo margen al espacio psíquico de los sujetos institucionales, por lo cual propone una indagación sobre las marcas del pasado institucional, las cicatrices de la institución, la búsqueda de la diferencia en la constitución de los intersticios institucionales marcados en la in-diferencia; el reconocimiento de la voz de los sujetos institucionales y la revuelta íntima de las prácticas.

La primera parte de este capítulo, la marca del pasado, aborda la construcción de los sujetos en la institución a partir del análisis de la hipertrofia de la memoria institucional, la que conceptualiza como relato de determinados ciclos en donde la gesta heroica asociada a fases instituyentes vividas opaca la descripción de los procesos acentuando en su lugar determinados eventos que se coagulan en una especie de memoria de grupo episódica. Esta memoria institucional está asociada a los momentos rituales y los hábitos del grupo en general, consagrados por el uso hasta convertirse en ceremoniales. Asimismo, el olvido de la historia aparece, tal vez, como un intento de evitar el sufrimiento, pero es también una forma de alineación que promueve el poder a través de sus discursos de ocultación de los acontecimientos, en esto se anuda el saber institucional que opera como secreto, el saber referido a determinados hechos es un secreto, en sentido que van de exclusión en exclusión, obligándoles a callar la totalidad de lo decible o a ir reduciendo el recuerdo a un relato vacío.

Eduardo señala que dentro de la psicopatología institucional se remarca como un elemento central que apuntala la hipertrofia de la memoria la construcción en la institución de su fantasmática, guion imaginario que une el origen mítico, el despliegue de identificaciones temporales, los procesos defensivos, los deseos inconscientes presentes en los sujetos institucionales, constituyendo una determinada formación imaginaria. La segunda parte de este valioso texto, la búsqueda de la in-diferencia, establece que conocer las interacciones significativas que se producen consciente e inconscientemente entre los individuos en una institución y que determinan sus modos

de sentir, pensar y actuar es el marco que el autor plantea para comprender la realidad social que constituye dicha institución, entendida ésta como un conjunto cultural que ofrece un sistema de valores y normas, una forma de vivir en la institución y sus procesos de socialización.

El autor argumenta que si bien la institución constituye el lugar de una doble relación: del sujeto singular con una institución y de un conjunto de sujetos ligados por y en la institución, hay que privilegiar las formaciones de vínculo que intentan reducir lo heterogéneo en beneficio de lo homogéneo sosteniendo al principio de la causa única y de la función del ideal, trabajo en que son empleados todos los procesos de indiferenciación y de homogeneización destinados a hacer coincidir en una unidad imaginaria estos órdenes lógicos diferentes y complementarios, para hacer desaparecer la conflictividad que contienen. En las instituciones la diferencia de la identidad por integración (construida en relaciones de carácter horizontal que posibilitan el reconocimiento de lo individual) de la identidad grupal sincrética (aquella donde no podemos reconocer a los sujetos en tanto tales sino que su identidad reside en su pertenencia al grupo) es central para entender las trayectorias, las prácticas, las pautas que se construyen en la cultura institucional, que favorecerá las integraciones productivas de los sujetos o, por el contrario, los procesos de burocratización sostenidos en la fantasía de la inmovilidad institucional. Esto tenderá a organizar la interacción de manera fija y estable, generando una compulsión a la repetición de las interacciones, que favorezcan el control de la sociabilidad sincrética.

Remedi agrega a estos dos niveles de identificación, la identidad de proceso que intenta reconocer en los sujetos su adscripción a campos generacionales anclados en la historia institucional y que otorgan permanencia e identidad y permite aceptar la diferencia entre el yo del sujeto portador y la historia institucional en el proceso de construcción de vida psíquica.

En este contexto aborda la revuelta íntima, donde propone, particularizando en el caso de los docentes, la formación como un acto de encuentro de dos saberes no simétricos que permita a los educadores generar una identidad reflexiva lo que significa que los sujetos se relacionen críticamente con su pasado, es decir, que puedan distanciarse de las normas transmitidas y de una identificación inmediata con la institución o competencia que se desempeña. Esta perspectiva permite sostener el estilo

de quehacer que habilita otra concepción de libertad, aquella que privilegia al ser y, principalmente, el ser singular frente a la tiranía de la "instrumentación científica" y la competencia desleal a la que son sometidos. Por ello, Eduardo enfatiza en la necesidad de sostener el deseo de los seres humanos de pensar y de cuestionar en lugar de calcular.

A modo de Conclusión, el autor plantea que la heterogeneidad es la base para la estructura institucional, heterogeneidad sostenida en tensión entre la estructura, la acción y la pasión. Los vínculos ahí articulados dan cuerpo a la institución y revelan la existencia entre un microcosmos y un macrocosmos como expresión de armonía conflictiva y global.

Un vital, innovador y fundante texto que da cuenta de la construcción identitaria de los sujetos en la institución es "Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia" (Remedi, 2006) capítulo del libro coordinado por Monique Landesmann. Analiza los modelos de evaluación implementados en las instituciones de educación superior centrándose en los dispositivos instrumentados para asegurar la calidad de la producción académica, retomando procesos y prácticas observados en universidades y centros de investigación que son considerados y reconocidos por sus miembros como de prestigio. El interés está en advertir cómo la institución como caja de resonancia social digiere las nuevas políticas de la prestancia trasladándolas a dispositivos de control valorativo de los sujetos institucionales, destacando los procesos que provoca con los consecuentes efectos de sufrimiento institucional de sus miembros, en particular los abocados a las Ciencias Sociales.

En este texto el autor estudia los mecanismos de evaluación de los investigadores señalando que estos criterios fueron utilizados en dispositivos paralelos, clonados al interior de las instituciones y de los cuales se hizo depender el otorgamiento de estímulos, la promoción de los investigadores en sus carreras académicas y, en consecuencia, su reconocimiento institucional. Señala que estos dispositivos y los mecanismos que conlleva, generan como referente simbólico rutas "legítimas de acceso y ascenso" para los investigadores en las nuevas culturas disciplinares que se producen por los mecanismos instrumentados, señalando nuevas posiciones subjetivas y lazos intersubjetivos creados en estos procesos valorativos y que se manifiestan en nuevos procesos de socialización que no terminan de otorgar nuevas identidades y tranquilizar los planes de actividad de los investigadores.

En este contexto y especialmente en el caso de las Ciencias Sociales, Remedi profundiza en torno a la relación entre la ansiedad de validación y el sufrimiento institucional. Plantea que este modelo contradice *habitus* disciplinares presentes en el área de Ciencias Sociales y pervierte niveles del desarrollo epistémico, además las disciplinas, sus académicos y las instituciones de pertenencia se han involucrado en una constante lucha por el prestigio y el poder, generando en su interior diferencias, exclusiones y distinciones.

En este contexto, él propone una mirada a las entrañas de las instituciones: el novel sistema *managinario* conceptuándolo como un modelo construido de acuerdo con los requerimientos de una lógica centrada en criterios de mercado, lo que signa a las instituciones educativas bajo la marca del modelo de las empresas como centros generadores de identidades asociadas a la excelencia. Los nuevos modelos de institución manager en constante búsqueda del éxito generan nuevos sujetos institucionales, los que se ven conducidos a desarrollar y perseguir una imagen de sí mismos confirmada en su currículo explícito como espejo de conformidad con los estándares externos de excelencia y triunfo en detrimento de su personalidad real. Este mecanismo es circular, la excelencia no se alcanza nunca, no hay meta posible, lo que provoca que el superarse a sí mismo no tenga fin (principal principio del sistema *managinario*) lo que genera desde el estrés hasta la angustia. Particulariza en el concepto *burnout*, que designa esta nueva enfermedad de la excelencia, que afecta el curso de la vida personal o profesional y que se manifiesta en aspectos psicosomáticos, conductuales, emocionales y en el ambiente laboral. Este fenómeno que afecta a los sujetos institucionales se caracteriza, por lo excesivo e insaciable de las exigencias internas que se impone el individuo para triunfar en un entorno cada vez más competitivo y difícil, a lo que se agrega el miedo y la vergüenza que el fracaso implica, gestando sentimientos que impiden que el individuo pueda escapar a la presión del éxito. De esta manera, el sujeto institucional se ve conducido a desarrollar y perseguir una imagen de sí mismo, de conformidad a los estándares externos de excelencia y triunfo, provocando que las distancias entre lo que somos y lo que parecemos se haga cada vez más profunda.

Por último, en 2012 sale a la luz un texto fundamental de este reconocido autor, intitulado *Novela familiar/Novela institucional: Tramas que se entretejen* (Remedi, 2012). Aquí Eduardo estudia al grupo primario/familiar que articula referencias a

trayectorias personales en su relación con el lugar institucional que signa la pertenencia. Conceptúa al grupo como una organización intersubjetiva en la que se transportan y se transforman relaciones de objeto: identificaciones, complejos, imagos, fantasías y mecanismos de defensa. Señala que ciertos significantes y ciertas representaciones se han formado en cada sujeto en primer lugar a través de los vínculos que los unían al grupo familiar primario (novela familiar) que dicho sujeto transfiere a los grupos constituidos secundariamente en una relación de continuidad o de ruptura con el grupo (familiar) primario. Esta concepción permite señalar que todo grupo secundario contingente (novela institucional) mantiene para sus sujetos una relación de homología y de diferencia con el grupo familiar primario y con el grupo secundario organizado de diferentes modos (la banda, la horda, el equipo, la institución o la multitud indiferenciada).

Partiendo de la impronta de la novela familiar, reflexiona en torno a la obra de Freud: *La novela familiar de los neuróticos* para desentrañar el grupo familiar como matriz del grupo interno del sujeto, argumentando que el grupo está representado a través de relaciones constituidas dentro del grupo primario. Dentro de esta configuración, el grupo familiar es matriz privilegiada de la representación interna del grupo, del grupo institucional y cumple un papel fundante de existencia que está presente en el mundo interno de cada participante, de cada sujeto en una escena preexistente al grupo externo, con modelos, fantasmas, encrucijadas construidos en una historia familiar, que a su vez convierte a todo grupo en un campo que promueve en cada sujeto deseos, fantasmas, ansiedades y defensas, estableciéndose una compleja relación entre grupo interno y grupo externo.

En este contexto, Remedi concibe al grupo como realización de deseos inconscientes y presenta diversos conceptos: supuestos básicos (que permiten aproximarse a la construcción de lo latente en el grupo que define su funcionamiento manifiesto) y mentalidad grupal (opinión común unánime y anónima del grupo en un momento dado) a partir de los cuales analiza tres tipos de supuestos básicos. El primero es el *dependiente*, que alude al comportamiento del grupo como si se reuniera para ser sostenido por un líder omnipotente y omnisciente que le resuelva todas las dificultades y le otorgue protección. El segundo es el *emparejamiento*, que se refiere al grupo que se comporta como si los miembros se hubiesen reunido con el fin de que dos personas

formen una pareja y creen un nuevo líder, aun no advenido (un nuevo constructo teórico, una nueva herramienta, etc.) que los libere de sus angustias y sus miedos. El tercer supuesto básico que puede influir sobre la conducta de un grupo es el *ataque-fuga* donde el grupo se ha reunido para luchar contra algo o huir de algo y donde el papel del líder es preponderante y se espera de él que reconozca a los enemigos, alentando a sus seguidores a demostraciones de valor y autosacrificio.

El autor reflexiona en torno al sujeto en los avatares identificatorios del vínculo grupal y sus fantasmas, donde plantea que la construcción de un grupo debe conciliar las exigencias de los aparatos psíquicos individuales, el aparato psíquico grupal, el grupo social y el grupo societario y debe dotar a sus miembros de referentes identificatorios, emblemas y signos de reconocimiento que son signos de distinción y por tanto referentes para reconocerse y reconocer a los otros como miembros de un grupo o a los que no pertenecen. En este contexto se comprenden las alianzas, contratos y pactos narcisistas inconscientes en los grupos, los cuales estructuran los grupos institucionales como mecanismos de defensa para el sostenimiento intersubjetivo y para el espacio intrasubjetivo.

Finaliza este importantísimo texto con un apartado sobre las alianzas y denegaciones inconscientes en el tejido de la novela institucional. Señala que una institución no puede existir sin mitos unificadores, sin instaurar ritos de iniciación-ingreso, de tránsitos, de logros que establecen pertenencias y diferencias; sin la égida de héroes tutelares en fundadores reales o imaginarios de procesos fundacionales, re-fundacionales o de los núcleos de alianzas pre-fundacionales; sin narrar o inventar una historia que ocupará un lugar en la memoria colectiva articulada a los mitos, protagonistas, ritos, hazañas coyunturales de grupos heroicos que construirán un referente simbólico-imaginario a los esquemas de pensamiento y acción de los sujetos institucionales. Estos *relatos* ofrecen a los miembros de la comunidad un medio de legitimación y otorgan sentidos a sus prácticas y a su vida en la institución. Reflexiona así en los diversos sujetos institucionales (porta-síntoma, porta-sueños, porta-ideal-porta-muerte y porta-memoria) que ocupan determinados lugares en una larga serie de personajes en posición de intermediarios y mediadores.

Fue este pensamiento académico profundo y su crítica al *managinario* los que sustentaron la crítica irreverente hacia las instituciones, que acompañó el tránsito de

Eduardo por el Departamento de Investigaciones Educativas en México. Al desentrañar el vínculo entre instituciones y sujetos, su inmensa ética profesional le permitió actuar siempre en lealtad con lo pensado, siempre cuestionando, no pocas veces de manera irónica, los parámetros de la cultura institucional, sus mecanismos de poder, sus imaginarios y simbólicos atravesados por la indiferencia.

Por ello, en su vida cotidiana en la institución no era extraño verlo acompañar a sus numerosos discípulos, regañar amistosamente a los compañeros, carcajearse de los prestigios académicos y sus estatus. Por ello, sus palabras eran un canto a la amistad, a la solidaridad y a todos esos únicos sentimientos que él supo construir y compartir y que fueron su forma de oponerse al sufrimiento institucional, de desafiar a la búsqueda desenfrenada de la excelencia académica, de construir profundos vínculos que privilegiaran al ser por encima del saber.

Referencias bibliográficas

Remedi, E. (2003) Aproximaciones a la cultura institucional: escenas semipúblicas en una institución de educación superior. En Berussi, T. (coord.) *Anuario Educativo Mexicano*, (Pp. 379-399). México: UPN-Ed. Porrúa.

Remedi, E. (2004) La institución: Un entrecruzamiento de textos. En Remedi, E. (coord.) *Instituciones Educativas. Sujetos, historias e identidades*, (pp. 25-55). México: Plaza y Valdés Editores.

Remedi, E. (2006) Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia. En Landesmann, M. (Coord.) *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, (pp. 61-88). México: Casa Juan Pablos.

Remedi, E. (2012) Novela familiar/Novela institucional: Tramas que se entretejen. En Buenfil, R.N., Fuentes, S. y Treviño, E. (coords.) *Giros teóricos II. Diálogos y Debates en las Ciencias Sociales y Humanidades*, (pp. 107-127). México: Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.

Sobre la autora

***Laura Echavarría Canto**. Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Adscripta al Área de Análisis Político de Discurso e

investigación en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN de México. Sus líneas de investigación son: La Filosofía política de Ernesto Laclau y su vínculo con el psicoanálisis lacaniano y Los sujetos de la globalización: El caso de la industria maquiladora en México y el caso de los migrantes mexicanos en Estados Unidos. Sus últimas publicaciones son: *Construcción de identidades y violencia: Mujeres migrantes en Nueva York*, México, UNAM-Dirección General de Asuntos del Personal Académico-Facultad de Filosofía y Letras- Ediciones Monosílabo, 2017.Cultura e identidad: el caso del Harlem latino, *Revista Pampedia*, 2015 y Genealogía del neocolonialismo estatal en México: raza y cuerpo eludidos, *Otros Logos*, Argentina, 2016. lechavar@cinvestav.mx, Calzada Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, CP. 1433 Ciudad de México, 54832800 y 56 033957.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

LAS SIRENAS Y OTRAS MARAVILLAS

Germán Álvarez Mendiola*

Y ahora sé que misteriosamente
liberarme de mí
es ser fiel a mí mismo como nunca.
En "Noveno Rastreo" de Tomás Segovia
(Último poema compartido por Eduardo Remedi el 9 de enero de 2016)

Ojalá supiera como comenzar a escribir sobre Eduardo, el Flaco Remedi. Que pudiera tomar prestadas, por ejemplo, sus sirenas, quiero decir, sus musas, casi siempre femeninas, y que el dique que contengo en mi pecho formara un cauce tierras abajo para dar sentido a su partida, a nuestra amistad, a sus enseñanzas, a su humor, a su sensibilidad rayana a la adivinación, a sus voces, a su locura y a su sensatez. Pero no lo sé. Así que veré este papel en blanco y comenzaré con el último tema importante que unió nuestras conversaciones.

Eduardo sentía una enorme fascinación por las sirenas y por las historias maravillosas. No era un heroico Ulises que se amarrara al mástil de su nave para evitar ser seducido, devorado, hundido en las profundidades del mar. No. Él prefería escuchar todo, gritos, silencios, canciones, amores y desgracias, mientras se dejaba llevar por las sirenas a otros mundos. También hacía uso de la palabra, en voz alta, encabronándose, bromeando, repartiendo hijos de puta a la menor oportunidad, blandiendo su mástil y lanzando rayos azules con su mirada. Cuanto más hondo mejor. El abismo de Castoriadis puesto en práctica. El canto de sus sirenas. Seres extraños y hermosos. Duales. Agua y tierra. Peces y pechos enhiestos. Y él jugando con sus musas, bebiendo inspiración para vivir, pensar, reír y amar. Todo eso venía junto en él.

Es difícil atrapar a Eduardo en pocas palabras. Si algo admiro fue su enorme capacidad para estar con la gente, para estar *en* la gente. Su gran curiosidad abarcó varios dominios, es bien sabido, y no sólo de tipo académico. La poesía, las novelas y el cine lo acompañaron toda su vida. Pero detrás de estas pasiones estuvo la gente, que le despertaba intereses de toda clase, para tratar de entenderlas, saber sus secretos y tener material con el cual seguir riéndose de la vida. Los aconteceres de las personas que

conocía lo seducían con la misma pasión que le provocaba un pasaje de la última novela que estaba leyendo, un verso de alguno de sus poetas predilectos o una escena de la película más reciente. Sí, las personas, todas, formaban parte de sus musas. Y los temas que dominaban sus indagaciones eran las relaciones entre ellas, el placer y el sexo, los temores, el dolor y las miserias. La libido, las neurosis y las fobias, habría Eduardo resumido.

Por eso era capaz de entender muchas cosas, casi de adivinar lo que ocurría con sólo ver fijamente a nuestros ojos. ¿Cuántas veces no nos sentimos desnudados en la fragilidad de nuestros sentimientos con su intensa mirada? Además de saber ver, sabía escuchar y preguntar. Siempre queriendo estar al tanto de todo, hasta de lo que no era posible. La vida como una eterna práctica de campo, entrevistando y poniendo hipótesis en el acto. No importa que fueran descabelladas, no era perfecto y era dado a la exageración, eso lo sabemos todos. Pero no sólo dejaba hablar a sus sujetos (a él le habría gustado este término), también intervenía, claro, dando su opinión aunque nadie se la pidiera. No necesitaba permiso para eso, lo que le causaba a veces ciertos desencuentros que el tiempo desvanecía. Creo que fue fiel a una forma personalísima de observación participante y no sólo mientras trabajaba en sus incontables viajes de entrevistas, sino también en su vida diaria, mejor diré cotidiana, como le hubiera gustado decir a él.

Eduardo se reía. Se reía mucho. Le salían lágrimas nomás de reírse. La risa era su método y su credo. Se reía de los opuestos, de las incongruencias, del absurdo, del ridículo y de la insensatez. De la risa pasaba a la burla, al chiste y a la caricaturización. Que quede claro, por si hiciera falta: no era superflua esa risa, era sagaz e inteligente. Se reía de los demás y con frecuencia él era su propio motivo de risa. Reírse desnuda el alma y penetra en los relieves de la realidad. Muestra las contradicciones, produce un acto reflexivo, libera energías negativas, derrama endorfinas y dopaminas, y genera felicidad. No es un método exacto pero es bastante eficaz para andarse por la vida algo más ligero y alegre, cosechando amigos y amores. Todos nos reímos mucho con las ocurrencias del Flaco, con esos latigazos con los que concluía una anécdota, un comentario.

Así, con sus sirenas maravillosas, con su escucha de adivino, con hacerse parte de las personas y con su risa, Eduardo llevó la vida, especialmente en el último tramo. Y

todo por amor a la vida. Para ser amado y para repartir amor. Miró de frente a la muerte, con la misma mirada inquisitiva y burlona que le conocimos. Y jugó con ella, se rio de ella y trató de entenderla, algo inalcanzable pero que bien valió la pena para estirar su existencia hasta donde le fue posible y despedirse en paz.

Germán

10 de febrero, 2016

Información sobre el autor

***Germán Álvarez Mendiola**. Cursó la Licenciatura en Sociología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y realizó estudios de Maestría y Doctorado en Ciencias en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del CINVESTAV. Desde 1990 es investigador titular en el DIE y actualmente es Jefe departamental. En 2003 recibió el Premio ANUIES por la mejor tesis de doctorado sobre educación superior. Ha realizado estancias de investigación y docencia en universidades extranjeras. Es miembro de diversas asociaciones de investigación nacional e internacional.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

EL QUERER DECIR, UN LEGADO DE EDUARDO REMEDI COMO AFIRMACIÓN Y COMO ENIGMA

A manera de semblanza

Teresa de Jesús Negrete Arteaga*

Estas líneas son escritas pensando en el querer decir como legado de Eduardo Remedi. Pensar en él y con él me evocan imágenes siempre en movimiento, su deliberar caminando, los movimientos de sus manos, la expresión de sus ojos y los gestos de su cara cuando escuchaba y también cuando nos interpelaba.

Hay frases que me resuenan todo el tiempo y acompañan mi tarea de investigación e intervención educativa y, sobretodo, en la vida cotidiana. Eduardo a esas frases les otorgaba densidad descriptiva, pues eran herramientas conceptuales recuperadas de autores y engarzadas con la experiencia de su labor profesional, que me atreveré a denominarla de interventor y analista institucional, además de su oficio como investigador. Lo interesante de estas frases contundentes por su tono afirmativo, al mismo tiempo, nos ponen ante el enigma. Eduardo con ellas, nos obligaba a no hacer suposiciones simples, a indagar e interrogarnos: qué pasa con lo vincular.

Al encontrarte de frente con él te interrogaba ¿A ti qué te pasa? Eso que pasa, que nos pasa, remite directamente a la experiencia, preocupación constante de Remedi en sus búsquedas de registro minucioso y de reflexión analítica para hacer ver y hablar sobre la proximidad con lo obvio de la vida cotidiana, para resaltar el efecto de reificación (Luckman y Berger, 2001). Paradójicamente así como lo cotidiano constituye al sujeto, lo niega, de ahí que Eduardo refería a la frase “Lo que no se elabora se repite”, nos decía, recuerden que es importante digerir, mover aquello que se observa condensado, solidificado, coagulado.

Era fecundo para él colocarnos a mirar la singularidad articulada con lo histórico-social y develar los procesos culturales que cotidianamente trazaban el devenir de los entramados institucionales, de ahí que la figura de trama se convertía en elemento detonante para pensar el presente articulado con el pasado y hacer memoria. Por ello decía que los mexicanos teníamos una frase clave para descifrar “infancia es destino”, además de provocarnos siempre en el considerar “aquello que precede”.

Advertía que "la enfermedad no está en las personas sino en el vínculo", de esta forma recolocaba nuestros modos de percibir lo psico-social, aludiendo a los planteamientos de René Kaës, así adquiría realce la comprensión de lo grupal para el trabajo analítico de lo institucional. He aquí algunas pinceladas de los postulados de Kaës que tenían resonancia en el decir de Remedi:

> Cada grupo de los que el sujeto forma parte tiene sus propias exigencias narcisistas, sus formaciones del ideal, sus referencias identificatorias, sus exigencias de represión, contradictorias o convergentes. [Los] grupos funcionan como mediadores en la transmisión y la modificación de las referencias identificatorias de los enunciados míticos e ideológicos, de las leyendas y de las utopías, de los mecanismos de defensa, de una parte de la función represora, de los ritos, así como de la lengua y del uso del significante, de las estructuras antropológicas de la prohibición del incesto y del asesinato del semejante (Segoviano, 2011, p.88).

Y qué decir del recordatorio clave de Eduardo que ponía en juego desde los planteamientos Freudianos, gestualmente levantando los dedos de su mano y situando la mirada fija con postura contundente: "Recuerden las fuentes del sufrimiento son tres: la decadencia del cuerpo, la fuerza de la naturaleza y el no control del otro". De ahí que refería a la intervención como una respuesta a las condiciones de sufrimiento y malestar de los sujetos.

Para los ejercicios de análisis institucional le resultaba ineludible dar cuenta de lo instituido e instituyente, sostenía la necesidad de advertir que las "lógicas instituidas: su presencia, su fuerza, las formas como tejen la cultura institucional, sin dejar de contemplar y, por tanto, observar que en toda práctica instituida hay procesos que reconocemos como instituyentes, procesos que se están produciendo, gestando en un devenir de nuevas prácticas" (Remedi, 2015, p. 285). No obstante, era decisiva su frase de que "la intervención opera más del lado de lo instituyente que de lo instituido" (Remedi, 2015, p. 285).

Lo situacional, es un punto nodal de su mirada, nos delega esa tarea de otorgar relieve a los dispositivos que propicien hablar de lo que incomoda, molesta en un trabajo de acompañamiento. Lo intersticial junto con lo situacional es que puede producirse lo institucional. A decir de Francisco Marco Viciano director de la Revista Kultur el espacio educativo no se reduce a los lugares de las escuelas, sino por el contrario impulsa abrirnos a que los espacios se producen por el hacer de las ciudades,

los pueblos, los barrios y en el marco de múltiples instituciones. Concebir la acción educativa, como medio para producir espacios alternos e intersticiales será una de las premisas de la postura de Remedi.

Otro ángulo del legado lo son las prácticas, esos modos de proceder y de hacer. Portar un cuaderno en el que se observaban los procesos de análisis de los discursos tanto de autores revisados como de las referencias testimoniales, con esquemas y diagramas. En el día a día esos cuadernos y su contenido tomaban formas de herramienta de trabajo para la investigación así como en las intervenciones. El trabajo de simultaneidad entre la escucha, el registro y el trabajo analítico son de los saberes que se amasan con el tiempo y configuran el don de la escucha de un oído fino que atesoramos y que imprimió un estilo de trabajo.

De Eduardo, puedo decir también, tuve como impronta el aprender a vivir encarando la vida teniendo en claro la finitud. Vida-Muerte sus atravesamientos en nuestro existir tamizaron en buena medida los claros y obscuros del vivir, sus marcas me han dado claridad para elegir y atemperar el día a día.

Bibliografía

Berger P. y Luckmann, T. (2001). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.

Segoviana M. (2011). “René Kaës”. En el psicoanalítico, Revista de Publicaciones de Psicoanálisis, Sociedad, Subjetividad. No. 4, enero-abril del 2011.

Remedi, E. (20015). “Un lugar incómodo. Algunas Reflexiones en torno a la intervención educativa”. En Ronzón, E. T. y Carbajal Romero, J. Políticas de la subjetividad e investigación educativa. (pp.283-297). México: Balam.

Sobre la autora

***Teresa de Jesús Negrete Arteaga.** Docente e Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Sede Ajusco, México. Actualmente es Responsable del Proyecto Internacional “Investigación e Intervención educativa comparada México-España-Argentina (MEXESPARG)”. Egresada de la maestría y doctorado en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas del DIE-CINVESTAV. La perspectiva de trabajo, tanto en las investigaciones de sus tesis como en el proyecto que sostiene desde

hace ocho años, se enmarca en el análisis institucional desde la perspectiva trabajada por Eduardo Remedi Allione.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

EDUARDO REMEDI EN EL RECUERDO

Rosalba Genoveva Ramírez García*

Eduardo Remedi fue mi maestro en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) de México a principios de los años noventa cuando el DIE recién se había trasladado de la casa que tenía en José María Velasco a San Borja, en la Colonia del Valle. En ese tiempo él contaba con una casa en el barrio de Coyoacán. Allá estaba Eduardo. Después del curso de currículum que impartió a los estudiantes de maestría que entonces conformábamos un grupo pequeño, nos citó en aquella casa para conversar y entregarnos la evaluación de los trabajos finales. Recuerdo vagamente que terminamos hablando de otras cosas, de lo bonito del barrio de Coyoacán, de la casa de Frida Khalo y del ambiente de ese lugar que al parecer él mucho disfrutaba.

Pasó el tiempo y ya en las instalaciones de la Calzada de los Tenorios tuve la oportunidad de trabajar con él. Años atrás yo había trabajado en temas de institucionalización disciplinaria y había participado en un proyecto sobre cambio organizacional y disciplinario, en un grupo que coordinaba Rollin Kent. Esa experiencia constituyó un puente y punto de contacto entre la sociología de las organizaciones y el análisis institucional en los diálogos que sosteníamos sobre grupos académicos y científicos.

A finales de 2008 me invitó a participar en un proyecto sobre grupos científicos.[1] Este evento inauguró un vínculo de trabajo que sostuvimos hasta el final. En la línea de investigación "Vida académica y procesos de institucionalización" –a la que dedicó una parte importante de su trayecto académico– desarrollamos varios proyectos. Desde esos espacios y tiempos de convivencia y aprendizaje se asoman los recuerdos.

Eduardo Remedi, a quien muchos conocieron y trataron, fue una persona de gran vitalidad, entusiasmo y temperamento intenso. Tenía una inquebrantable vocación de

[1] Se trató del *Seminario Internacional El poder de las redes sociales. Análisis institucional de grupos científicos de excelencia*, celebrado en la Universidad de Sevilla del 8 al 13 de diciembre de 2008. Contó con la participación de investigadores de España, Argentina y México.

docente, de maestro. Los innumerables cursos impartidos en el Departamento de Investigaciones Educativas y en otras instituciones del país y del extranjero dan cuenta de ello. La formación constituyó un compromiso en su quehacer cotidiano. Además de la docencia, asumió la dirección de tesis de estudiantes de diversas generaciones. En uno de los últimos registros que realizamos para una evaluación académica, sumaba 8 tesis de doctorado dirigidas y 39 de maestría. Fue un prolífico académico que además de hijos gozaba ya de multiplicados nietos académicos, algo más de 60.

Los procesos de formación en las instituciones educativas fueron una constante en sus intereses académicos desde épocas tempranas. Estudió la licenciatura en Ciencias de la Educación en la primera mitad de los años setenta en la Universidad Nacional de Córdoba, en su natal Argentina. Muy pronto, en 1976, el exilio lo traerá a México, país en el que tejió amistades, afectos y encontró, no sin nostalgias, las posibilidades de ir afianzando nuevas perspectivas en el estudio de los temas educativos. México, como él lo reconocía, era su segunda tierra. Cuando hablaba de Argentina y México se reconocía como un investigador que, en sus propias palabras, portaba dos vertientes en su formación, en su trayectoria, en su identidad: la Argentina, en sus años de juventud y la mexicana, en sus años de madurez.

Su identidad se fue construyendo entre esas dos tierras y aguas. Después de más de veinte años de residir en México, en 2001, realiza una estancia posdoctoral en la Universidad de Buenos Aires. Era la primera vez que estaba por un largo período en su país de juventud. En ese viaje, comentaba, había logrado reconocer, aceptar y conciliar esas dos importantes vertientes de su formación. Entre otros balances, reconocía que el concepto de institución con el que había venido trabajando se había visto enriquecido en dicho viaje con nuevos acercamientos teóricos y con una relación más profunda con el psicoanálisis.

Su interés por ciertos temas dio lugar a importantes contribuciones académicas. Mencionaremos sólo algunos ejemplos. No se trata de un ejercicio exhaustivo, esa sería una tarea de mayor elaboración que la que se pretende aquí.

Un interés a lo largo de la trayectoria académica de Eduardo Remedi fue el de tratar de comprender cómo funcionan las instituciones, específicamente las educativas y cómo actúan los sujetos en su interior. En los inicios de su trayectoria este interés se asociaba al bajo impacto observado en las prácticas de los sujetos y en el quehacer en el

aula ante las modificaciones curriculares que proliferaron en los años 70 del siglo pasado, ello en pleno auge de las tecnologías educativas como recurso para el mejoramiento de los procesos de formación. En esa etapa, Eduardo desarrolló diversos trabajos en torno al tema curricular, abrió una indagación que colocaba al currículum como dispositivo central en los procesos de formación. En sus cursos señalaba que el currículum era mucho más que una propuesta explícita; era la forma en que profesores y alumnos lo recibían, lo reflexionaban, lo ponían en práctica, lo actuaban, en el marco de instituciones que favorecían o constreñían dicho proceso.

Para Remedi la lectura de la historia institucional era imprescindible en el análisis. Le importaba el estudio de las culturas institucionales, sus rasgos, atendiendo a conceptos como los de institución de vida y cultura experiencial, ésta última con referencia a los sujetos y a sus trayectorias en las instituciones. También le importaba trabajar en procesos colaborativos y de elaboración al lado de los docentes, en la recuperación y reflexión sobre sus prácticas, experiencia que abrió un importante, interesante e inagotable trabajo de intervención en diversas instituciones, entre otras, en la Universidad Pedagógica Nacional, institución en la que construyó estrechos vínculos, así como con docentes de universidades y escuelas normales de los estados, entre otras.

Para Eduardo Remedi trabajar en el terreno educativo era intervenir, era trabajar con prácticas que tienen una historia, que hablan de tensiones entre situaciones instituidas e instituyentes, de intersticios, de un campo de afiliaciones, de grupos, grillas y tribus. También era hablar de un hacer comprometido, de identidades, de prácticas que tienen sentido para los sujetos, de dinámicas grupales en las que hay acuerdos y negociaciones, lo mismo que tensiones, conflictos y relaciones de poder. Cuando este prolífico investigador hablaba de intervención aludía a emprendimientos conjuntos, a las capacidades de los grupos para elaborar colectivamente, a procesos de larga duración, a la identificación de puntos ciegos que es necesario reconocer, a las posiciones éticas que movilizan a los sujetos, a la capacidad de escucha que lleva a obturar o permitir que la palabra circule.

Otro tema de interés estuvo asociado al estudio del lugar del grupo en las instituciones. Le preocupaba comprender cómo se articula el vínculo del sujeto con la institución. Ponía en juego diversos elementos del psicoanálisis. Consideraba, en palabras de René Kaës, que el grupo es la formación intermedia y necesaria en el

vínculo del sujeto con la institución y que "sin grupo, el anclaje del sujeto a la institución resulta incierto". Para Eduardo Remedi el relato que el sujeto construye desde su inscripción institucional está articulado por diversas dimensiones, entre otras, por las identificaciones que porta y por el tipo de pactos que construye a lo largo de su trayectoria y donde fija sus posicionamientos. A partir de estos y de otros elementos teóricos del análisis institucional, Remedi realizó investigaciones sobre diversos temas: académicos, estudiantes, estudiantes indígenas, científicos, universitarios, entre otros.

La investigación que realizó en la última década se orientó hacia las instituciones científicas, en particular a estudiar cómo trabajan, se forman y re-producen los científicos. De este periodo derivan trabajos en colaboración con Sylvie Didou sobre diversos centros de investigación en México,[2] un estudio de caso en perspectiva comparada sobre grupos científicos exitosos en América Latina,[3] así como importantes trabajos sobre estudiantes indígenas en educación superior.[4] Por otra parte, en 2008 publica su tesis doctoral sobre la Universidad Autónoma de Zacatecas,[5] trabajo que se corresponde con una importante veta de investigación desarrollada a principios del presente siglo sobre las universidades públicas de los estados.

Previamente a esos trabajos, Eduardo Remedi contribuyó en un trabajo colectivo que dio por resultado dos importantes libros sobre análisis institucional.[6] Los mismos contienen dos trabajos de Remedi que han sido material referido en la investigación y docencia: "La institución, un entrecruzamiento de textos" de 2004 y, la "Calidad y sufrimiento en la búsqueda desbocada de la excelencia", del año 2006.

---

[2] Didou, S. y Remedi, E. (2008). *De la pasión a la profesión. Investigación científica y desarrollo en México.* México: Casa Juan Pablos/UNESCO, 233 pp.

[3] Didou, S. Remedi, E. (2008). Estudios de casos nacionales: México. En: Schwartzman, Simon (Ed.). *Universidad y Desarrollo en Latinoamérica: experiencias exitosas de Centros de Investigación*. Caracas: IESALC-UNESCO (2008), pp. 245-274.

[4] Didou, S. y Remedi, E. (2006). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES/CINVESTAV, 237 pp. Didou, S. y Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina.* México: CINVESTAV-IPN. Juan Pablos Editor. 350 pp. Otro importante estudio es el de Didou, S. y Remedi, E. (2010) *Programa de atención a estudiantes indígenas en educación superior en América Central: los sellos institucionales.* México: Cinvestav-IPN. Juan Pablos Editor, primera edición, 243 p.

[5] Remedi, E. (2008) *Detrás del Murmullo. Vida Político-Académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977*. México: Universidad Autónoma de Zacatecas. Casa Juan Pablos, Centro Cultural, S.A. de C.V., 660 pp.

[6] Remedi, E. (coord.) (2004). *Instituciones educativas: sujetos, historias e identidades*. México: Plaza y Valdés/DIE, 361 pp. El segundo libro: Landesmann, M. (Coord.). (2006). *Instituciones Educativas. Instituyendo disciplinas e identidades.* México: Casa Juan Pablos, 215 pp.

Otras producciones en su línea de investigación sobre *Vida académica y procesos de institucionalización* estuvieron enmarcadas en un proyecto de investigación que inició en 2009,[7] dando cabida a nuevas indagaciones. De ese periodo destacan: el desarrollo de varias tesis de maestría y doctorado,[8] la organización de ciclos de conferencias con profesores invitados, la organización del *Seminario Internacional Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y quehaceres científicos*[9] y el proyecto de un libro de entrevistas a científicos del área de fisiología y biomedicina[10].

En la línea de investigación que Eduardo Remedi construyó hay elaboraciones aún en proceso, las cuales están siendo desarrolladas por estudiantes de doctorado. Se trata de investigaciones sobre campos de la fisiología, la biología experimental, la física aplicada, las ciencias genómicas y la investigación clínica.

Eduardo Remedi generó una vasta prole y obra que seguirán dando sus frutos. Fue un "Argenmex" que contribuyó al desarrollo del campo educativo. Construyó

---

[7] Se trata del proyecto de Ciencia Básica SEP-CONACYT, núm. 128773: "Prácticas que desarrollan laboratorios exitosos en torno a la formación de jóvenes investigadores y a la producción de conocimiento científico. El caso del Departamento de Fisiología, Biofísica y Neurociencias del Cinvestav", coordinado por Eduardo Remedi.

[8] De ese periodo destacan las tesis de maestría de:

- Gallardo, L y Miguel, F. (2015). *La cantera de la ciencia. El caso de la Licenciatura en Biología Experimental de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa;*
- Plascencia, B y Lizet, Y. (2015). *Configuración de una identidad de grupo. Entre el feminismo y la carrera académica*;
- González Quiroz, J. (2013). *Apropiarse de un quehacer: la formación de investigadores en el Departamento de Biología Celular del Cinvestav*;
- Montiel Oviedo, M. A. (2012). *Vínculos, transferencias y deseo de saber. Reconstrucción de trayectorias académicas de prestigio: tres casos de la UNAM;*

la tesis doctoral de :

- Vergara López, A. H. (2015). *Factores que intervienen en la conformación y consolidación de grupos científicos en México: un caso del Instituto de Biotecnología (IBt) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).*

Más recientemente, en febrero de 2017, concluyeron sus tesis de maestría otros dos estudiantes en la línea de investigación: Barrón Venegas, J. R. (2017). *Tensiones en el proceso de formación en la Licenciatura de Biología Experimental de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa*; y Rivera Martínez, S. (2017) *Una tribu académica en la Universidad Autónoma de la Ciudad de México. El Posgrado en Ciencias Genómicas.*

[9] Dicho seminario se llevó a cabo del 17 al 19 de septiembre de 2014 en la Ciudad de México; participaron investigadores de Argentina, Brasil, Venezuela, España, Francia y de instituciones nacionales. Un producto de este seminario fue un libro que lamentablemente Eduardo Remedi ya no alcanzó a ver en su versión final Cf. Remedi, E. y Ramírez, R. (Coords.). (2016) *Los científicos y su quehacer. Perspectivas en los estudios sobre trayectorias, producciones y prácticas científicas*. México: ANUIES.

[10] Se trata del libro recientemente publicado: Remedi, E. y Ramírez, R. (Coords.). (2017). *Voces y ecos de trayectorias científicas.* México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados/Miguel Ángel Porrúa, 478 p.

puentes, colaboraciones, redes académicas y afectivas a ambos lados de su horizonte identitario. Sus maneras de estar en la institución, tejer vínculos, hacer bromas, ser inquisitivo, escuchar puntos de vista, compartir gustos, así como sus gritos y sus ironías, con ese sentido del humor que lo caracterizaba, nos han dejado una profunda huella. Así recordamos al maestro, colega y amigo.

Sobre la autora

***Rosalba Genoveva Ramírez García** Doctora en Pedagogía. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (2010). Instituto de Adscripción Departamento de Investigaciones Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav-IPN). Línea(s) actual(es) de trabajo, políticas educativas y equidad social. Producción científica y procesos de formación de investigadores. Experiencias educativas de los estudiantes en la educación superior y media superior. Correo electrónico rgramire@cinvestav.mx

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

Entrevistas y Ponencias

LA CONVIVENCIA COMO CONDICIÓN DE VIABILIDAD DE LAS ESCUELAS SECUNDARIAS[1]

Alfredo Furlán*
Graciela Magaril**

Resumen

El artículo que se presenta a continuación corresponde a una ponencia desarrollada en el "I Congreso de Educación. La Escuela Secundaria y el futuro: encrucijadas actuales y perspectivas", a cargo de Alfredo Furlán durante el 2016 en la Escuela Normal Superior "Dr. Agustín Garzón Agulla". El tema abordado en dicha presentación son los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC). El autor realiza un recorrido histórico del tema, que se origina con el retorno de la democracia hasta la actualidad, contemplando la irrupción de las Tecnologías de la Información (TIC) estableciendo marcos regulatorios sobre su uso. A su vez, expone la importancia de estos acuerdos dentro de la comunidad educativa, para contribuir con una convivencia escolar enmarcada en el respeto, diálogo y participación de todos los actores (estudiantes, docentes, directivos, familiares), para contrarrestar hechos de violencia escolar.

Palabras clave: acuerdos de convivencia escolar, violencia escolar, prácticas escolares, comunidad educativa.

Introducción

Desde hace unos años se vienen presentando en muchas escuelas una serie de fenómenos que han sido bautizados como "violencia escolar". Se agrupan en esta

[1] Ponencia presentada en el "I Congreso de Educación. La Escuela Secundaria y el futuro: encrucijadas actuales y perspectivas" y "Semana Garzonera 2016. Recuperando la historia y fortaleciendo la identidad institucional", Córdoba, 26 y 27 de septiembre de 2016, con motivo del 75º Aniversario de la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla.

denominación hechos tan disímiles como las burlas entre compañeros de curso, hasta el asesinato de varios compañeros con arma de fuego, como ocurrió en Carmen de Patagones en 2004. Los adultos miembros de las comunidades escolares, directivos, docentes, auxiliares, intendentes y padres de familia también participan en el fenómeno, a veces como observadores, o como víctimas, y otras veces como protagonistas. Hace ya bastante tiempo que se tratan de controlar los episodios violentos utilizando estrategias diversas, entre las cuales se destacan distintas formas de apelación a la convivencia pacífica.

La idea de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) surgió a raíz de la crisis de los antiguos sistemas de disciplina. Comenzaron a partir del año 1984 con el retorno de la democracia, en sustitución de los reglamentos de disciplina que, bajo el régimen militar, habían alcanzado su máxima vigencia y rigidez. El curso de los acontecimientos fue muy zigzagueante, pues la recepción de la idea fue muy lenta y, además de lenta, poco atractiva para el profesorado de las escuelas secundarias. Lo cierto es que aún hoy la realidad indica que hay una resistencia a acoger a fondo la idea de los acuerdos de convivencia, que en muchos casos se formulan y quedan guardados en algún armario. Es decir, quedan en el olvido, pues los usos y costumbres de las instituciones se mantienen. Tenemos acuerdo de convivencia, pero aquí mando yo, dijo un director.

En este sentido la Mtra. Nora Alterman, afirma: “Desde 2010, todas las escuelas secundarias de Córdoba deben construir Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC), que son una especie de reglamento disciplinario mejorado en el que participan todos los estamentos de la comunidad educativa. Esto está indicado en la Ley de Educación Nacional de 2006. Una vez que las escuelas elaboran sus AEC, el Ministerio de Educación los aprueba o corrige, y cuando están listos expide una resolución de aprobación. Dichos AEC funcionan como el marco disciplinario de la escuela. Muchos acuerdos se elaboraron en talleres de profesores, en algunos participaron los alumnos, en muy pocos los padres, pero luego quedan ahí, como el reglamento de disciplina; no modifican las prácticas (al menos en muchas escuelas que estudiamos). Tienen un discurso más blando, por así decirlo, más vinculado a derechos y obligaciones, a formación de ciudadanía y es más participativo”.

Nora trabaja el tema desde hace tres décadas en la Universidad Nacional de Córdoba. Es además directora de una Escuela. Ella está convencida de que son posibles los procedimientos democráticos si existe una apuesta fuerte y permanente por parte del equipo directivo y se establecen una serie de acciones que creen la costumbre de la participación. Reunir estas condiciones es muy difícil, pero hay casos que sí parecen lograrlo. Claro que son discutibles; no podría ser de otra forma.

De acuerdo a una encuesta, a pesar de lo anterior, los directivos declaran aportaciones positivas de los acuerdos de convivencia. Dice Fernando Onetto: "En el año 2011 el Programa Nacional de Convivencia Escolar, con el apoyo del Observatorio de Violencia Escolar y la Dirección Nacional de Evaluación Educativa, aplicó una encuesta a una muestra representativa de directores de escuelas secundarias de tres provincias de distintas zonas del país. Esta muestra representa a 335 directores de escuelas secundarias de diferentes modalidades, con excepción de las escuelas en contexto de encierro. El error muestral fue del 5 al 10%. El 86% de esos directores afirmó tener acuerdos escolares de convivencia aprobados por el Estado Provincial. La encuesta incluía algunas preguntas sobre el impacto de esos acuerdos y el resultado fue bastante sorprendente. Cuando se consultó a directivos si los nuevos acuerdos mejoraban los climas escolares, el 93% de los encuestados respondió afirmativamente. Ante la frase propuesta para que expresaran si creían que el acuerdo era benéfico ("El acuerdo escolar de convivencia tiene un efecto en disminuir los hechos de violencia en mi escuela"), el 87% de los encuestados se manifestó afirmativamente." (Onetto, 2014, p. 44).

Pero ¿por qué Onetto afirma que esos resultados fueron "bastante sorprendentes"? Dice Onetto: "No podemos establecer una relación directa entre la aprobación de un acuerdo de convivencia y la disminución de la violencia. Hay muchas otras variables en juego que pueden pesar tanto o más que los acuerdos… pero en mi opinión… el aporte de los acuerdos de convivencia radica en consolidar la institucionalidad de la escuela".

Para Onetto el aporte de los AEC es regular los procesos instituyentes combinando adecuadamente con los aspectos instituidos, consolidar la institucionalidad de las escuelas. Tarea urgente. En ella descansa gran parte del porvenir de las escuelas. La aprobación de los AEC no es suficiente para mitigar la violencia.

Sigue diciendo Onetto: "La escuela secundaria se halla en un masivo ensayo de inclusión, tratando de revisar su formato tradicional. Se está desarrollando un ejercicio de innovación instituyente, pero estos ensayos de futuro no pueden hacerse sin retener la identidad del pasado como sustento… Los acuerdos escolares de convivencia son sólo un instrumento, pero se sitúan en el centro del desafío de la escuela secundaria actual: el equilibrio entre lo instituido y lo instituyente". (p. 45).

Antes había afirmado: "la escuela está embarcada en un amplio experimento de innovación. Pero aquellos que dicen que se trata de cambiar el formato escolar y mantener la institución escuela cometen un error. El formato es parte de la identidad de la escuela. Es la base sobre la cual se apoya cualquier intento de innovación… Lo instituido en la escuela es su identidad como decantación del pasado, abierta a innovaciones por los cambios culturales, los desafíos del futuro. Los chicos y chicas, aun sin saberlo, sentirán la densidad de esa historia. Las encuestas realizadas a los estudiantes de escuela secundaria muestran que ellos también se sostienen en esa imagen de la escuela que ha construido su historia y rechazarían una escuela opuesta a su pasado, irreconocible". Aquí parece que lo instituido ocupa un lugar inmenso y muy difícil de horadar. Es cierto. Sobre todo en las escuelas secundarias.

"Los acuerdos de convivencia revisan y abren la identidad de la escuela secundaria sin dislocarse de su pasado. Ponen en juego su 'para qué'. Para qué estamos o no estamos allí, qué es aceptable y qué no lo es en la escuela" (p. 39). Cómo no estar de acuerdo con la posición de Onetto, que es un llamado a una transformación de las prácticas escolares con la cautela suficiente para que la escuela haga uso de lo mejor de su identidad histórica y no se desnaturalice. Esto es difícil de lograr. Muy difícil, sobre todo cuando se pautan tiempos, roles y tareas en el sostenimiento de la institucionalidad de la escuela. Jorgelina Manzur expuso los intentos, casi todos fallidos, de modificar el formato escolar en Córdoba.

Señala Onetto que "…es muy importante que en los acuerdos de convivencia participen también las familias, que pacten y sostengan esos compromisos. Los acuerdos escolares de convivencia son un proceso instituyente que culmina en un momento instituido.

No podemos pedirles a los chicos que sean ellos quienes sostengan la escuela institución, tampoco pueden asumir la responsabilidad de sostener la norma y aplicar

sanciones. Ellos están para rebelarse contra la ley, para transgredirla, para probar los límites hasta el borde. La institución escolar debe ser sostenida por los adultos." (p. 40).

Silvina Gvirtz y Marina Larrondo -dos pedagogas de Buenos Aires- explicitan una postura próxima a la de Alterman. Dicen que "El objetivo de este orden democrático escolar es, entonces, la construcción de la convivencia, y sus modalidades. Para que ésta pueda operar debería ser considerada en las escuelas un aspecto central, siendo parte de los contenidos de la enseñanza, pero que deben ser puestos en práctica todos los días. De este modo, los famosos 'problemas de disciplina' pueden ser vistos como partes del proceso de reconstrucción permanente de las relaciones, los valores, las reglas y los modos de hacer. (2012, p. 304) (…) Por eso, el problema del orden y de la convivencia escolar no llega nunca a un momento final, acabado. Nunca es un problema resuelto. Siempre está abierto. Muchas veces, cuando en la escuela se analiza el problema de la convivencia, la discusión se centra en la problemática de la disciplina. Sin embargo, mejorar la convivencia es algo completamente diferente y, a la vez, más abarcador que responder a los problemas de castigo". (p. 304).

"Hay evidencias que muestran que las escuelas que -aún en contextos de violencia social- han logrado sostener a los alumnos en la escolaridad y crear instituciones donde existe una buena convivencia […] Los dispositivos que dichas instituciones cuentan para resolver los problemas de convivencia y para generar un clima de diálogo y de confianza cotidianos, han sido pensados y llevados adelante por toda la comunidad, pero a partir de un fuerte liderazgo de sus directivos". (p. 310 y 311)

En la publicación electrónica mexicana "Educación futura" se lee el relato de una entrevista, realizada en diciembre de 2014, que dice:

"La convivencia escolar es un discurso sobre educación y no sobre seguridad en el colegio; cuando hablamos de convivencia hablamos de personas y por tanto de la búsqueda de estrategias "de carácter amplio", que buscan el cuidado, el respeto y la solidaridad entre todos los miembros de la comunidad escolar, señala Cecilia Fierro Evans, investigadora de la Universidad Iberoamericana de León, Guanajuato. Por tanto, agrega en entrevista, no es aceptable el "carácter restringido" de la convivencia que se enfoca a problemas como la violencia o el acoso, y se orienta a "establecer la seguridad a través del control, la vigilancia y la aplicación de sanciones a las conductas agresivas". Juárez Pineda (2014).

"La tarea más importante de prevención de violencia tiene que ver con fortalecer el quehacer educativo en las escuelas, lo que supone promover la construcción de un tejido socio-comunitario que fortalezca la cohesión social a la vez que contribuya a desarrollar competencias para vivir con otros desde el respeto y la responsabilidad compartidas, entre los miembros de la comunidad escolar", dice.

Retomo la palabra para hacer un recuento: la convivencia alude a algo cualitativamente distinto de la atención a la violencia, que puede incluirse en el reglamento de disciplina, pero que es una problemática siempre abierta, de reconstrucción continua de la cultura escolar. Cuando se habla de convivencia hablamos de educación, de las relaciones con los otros, pares y adultos. Es posible que una escuela abra un proceso de convivencia, si los directivos apuestan fuerte y se mantienen firmes en esa brecha; tiene que ser parte del currículum y verificarse continuamente, y, como todo proceso instituyente, necesita anclarse en lo instituido.

Es bastante evidente que los estudiantes de hoy presentan unas características particulares que resultan novedosas y que se van modificando de un año a otro, al menos en cuanto a sus efectos.

En primer lugar, los niños y los adolescentes son considerados sujetos de derechos, lo que ha ampliado los registros de conductas frente a los adultos, al punto que a veces toman la iniciativa de denunciar por malos tratos a miembros del personal docente (principalmente), lo cual ha causado que algunos profesores tengan que cuidar celosamente no cometer ninguna conducta que pueda interpretarse como violatoria de los derechos humanos. De cualquier forma, las leyes sancionadas sobre derechos humanos constituyen un progreso enorme de los marcos jurídicos, y deben estar contempladas en el currículum.

En segundo lugar los chicos llegan hoy siendo unos expertos consumidores en un mercado cuya creciente complejidad y dinámica, entre lo virtual y lo no virtual, no deja de asombrar a los adultos. Pasa esto con todos los productos imaginables, por ejemplo la ropa. Conocen los circuitos donde se consigue, cómo negociar los precios, cuando su acceso está fuera de los shoppings. Lo mismo pasa con la música. Son seguidores de un grupo o de varios. Conocen cuándo y dónde se encuentran en concierto. Tienen la posibilidad del acceso virtual y por tanto en cualquier momento se pueden conectar.

Desde hace bastante tiempo, se han desarrollado estrategias de marketing específicas para adolescentes que envuelven de productos todas las necesidades. Es más, fabrican necesidades y atenúan otras ya instaladas.

Los jóvenes son activos sexualmente, lo cual trae aparejado una serie de transformaciones en las relaciones con sus pares y con los adultos. Hay una apertura a las relaciones diversas, por ejemplo a la homosexualidad. Las escuelas tienen que abrir una postura dialogante al respecto. Es imprescindible establecer criterios comunes, que eviten las actitudes hostiles que pueden surgir espontáneamente de los miembros de la comunidad educativa.

Renglón aparte merece el acceso a sustancias legales (alcohol, tabaco), semilegales (marihuana), o prohibidas (cocaína, heroína, drogas sintéticas), cuya mayor circulación y consumo mete en serias encrucijadas a las instituciones.

Los estudiantes son, en general, maestros del zapping, les tocó crecer con el control en manos, lo que conlleva elementos diferenciados en la construcción de los programas que tienen que competir salvajemente por la atención de los televidentes. Eso modifica las formas de atención y requiere formas de estimulación sofisticadas para lograr un interés prolongado en la escuela. La tendencia ahora es ver menos la televisión transmitida por los canales; han variado los circuitos de distribución: se accede a las series, algunas verdaderamente adictivas, y a las películas, en Netflix y otras similares. Conviven ambos tipos de consumo siendo variable según el público.

Dominan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) de un modo sorprendente para acceder a la oferta de información, aunque muchas veces no tienen desarrollados criterios para seleccionar lo más valioso, como para producir videos y otras modalidades de comunicación. Acá tocamos el problema de las relaciones con el mundo virtual. Las redes sociales cambian las relaciones con el entorno y con los otros. Se han desarrollado vicios virtuales que han sustituido o agregado universos de relaciones antes impensables: un ejemplo negativo es el *Cyberbullying*.

Las políticas de inclusión han provocado que en los grupos de alumnos haya una mayor heterogeneidad social, lo cual plantea nuevos desafíos pedagógicos para superar los elevados porcentajes de deserción que las escuelas actuales ostentan. Nunca como ahora son tan notorias las diferencias sociales entre los estudiantes. La diversidad es una

característica de las sociedades democráticas y, aunque ponen en apuro a las metodologías, sobre todo por los ritmos desiguales para aprender, y por los distintos capitales culturales que portan los estudiantes, es fundamental encontrar las vías para garantizar los logros en forma satisfactoria.

Todos estos factores hacen que la convivencia adquiera una importancia principal en la construcción de un nuevo enfoque de las escuelas secundarias. Es una problemática que va mucho más allá de la elaboración de los AEC, que toca de frente el sentido mismo de la escuela. De allí que el título de esta presentación sea *La Convivencia como condición de viabilidad de las escuelas secundarias*. ¿Por qué como condición de viabilidad? Porque HAY que discutir los rasgos enumerados más arriba, más otros de singular importancia, y tomar las medidas curriculares pertinentes para lograr que los alumnos se interesen en la escuela, más allá de encontrarse con amigos (ésta es la respuesta que dan los adolescentes a la pregunta formulada por investigadores mexicanos acerca de qué les gusta de la escuela: "me gusta porque en mi casa me aburro, y me encuentro con amigos", a pesar del bullying- que existe en un alto grado en México, al que se considera un fenómeno creciente).

Hay que tomarse muy en serio la cuestión de la convivencia; es necesario trabajar continuamente en ella. Como dicen Larrondo y Gvirtz: "nunca es del todo un problema resuelto".

Los AEC se suelen guardar en un cajón esperando que lleguen nuevos ciclos de discusiones y propuestas. Sin embargo, la vida cotidiana dentro de las escuelas transcurre generando conflictos de todo tipo, que en cierto sentido son oportunidades para aprender juntos, o para confrontar perspectivas. El involucramiento de los docentes es clave en este largo camino por aprender a vivir con otros. Aprender a vivir con otros es una tarea de primera importancia que la escuela no puede delegar; compromete al currículum plenamente, pero lo esencial se aprende conviviendo, es decir, afrontando las peripecias de la vida en común, preparando para el futuro con herramientas relacionales imprescindibles en el toma y daca de la vida en una sociedad democrática.

La convivencia es una punta de lanza que nació para sustituir a la disciplina y combatir a la violencia, pero que ha adquirido una inusitada actualidad y dimensión. Se

trata de ir probando fórmulas que abran posibilidades a las nuevas generaciones, acompañándolas en el camino que les toca transcurrir.

Referencias Bibliográficas.

Alterman, N. La cita de Nora Alterman está tomada de una carta en la que ella respondía a la pregunta "qué sucede con los acuerdos de convivencia".

Gvirtz S. y Larrondo M. (2012). Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación. En A. Furlan (coord.) *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (p. 295 a 312). México: Siglo XXI.

Juárez Pineda, E. (2014) *La convivencia escolar va más allá del combate a la violencia: Cecilia Fierro*. En Educación futura: política educativa. www.educacionfutura.org 17 diciembre 2014.

Onetto, F. "¿Acuerdos de convivencia solo para alumnos? (2014). En Andrea Kaplan y Yanina Berezán (comp.). *Prácticas de no violencia. Intervenciones en situaciones conflictivas. Experiencias con docentes, padres y alumnos.* Buenos Aires: Noveduc. Colección Ensayos y Experiencias.

Agradezco a Laura Furlan sus señalamientos respecto a las características de los jóvenes, que en México hostigan el clima de las escuelas secundarias.

Información sobre los autores

***Alfredo Furlan**

Profesor, Licenciado y Doctor en Ciencias de la Educación. Docente e investigador en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Director de Tesis de Maestrías y Doctorados en la UNAM y en Universidades argentinas. Miembro de comités tutoriales de maestría y doctorado en UNAM. Investigador en las líneas de "Curriculum y Sociedad", "La gestión pedagógica en los establecimientos escolares" y "Gestión de la disciplina y de la violencia en el ámbito escolar"

****Graciela Magaril**

Médica de la Facultad de Medicina de Córdoba, Argentina. Psicoanalista con larga trayectoria en el ejercicio clínico y docente. Presidenta y fundadora del Centro

Psicoanalítico Montealbán, México. Profesora de la Universidad Nacional Autónoma de México en la Escuela de Medicina de Facultad de Estudios Superiores Iztacala de 1976 a 2007. Autora y co-autora de artículos en temas vinculados al Psicoanálisis.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

EDUARDO REMEDI: "UN PROCURADOR DE DESEOS"
ENTREVISTA A ADELA CORIA*

Por Marcela Cena**

Presentación

"Un procurador de deseos". De esa forma define Adela Coria a Eduardo Remedi en esta entrevista en la cual lo recuerda como educador, como colega y como ser humano. Entre ellos se forjó un fuerte vínculo porque él dirigió sus trabajos de tesis de maestría y doctorado, además de prologar su último libro.

La charla comienza cuando Adela agradece la invitación a dialogar las influencias que Eduardo ejerció en ella, es decir *Eduardo formador*.

Adela Coria (AC): Conozco a Eduardo a mediados de los '90. Pertenezco a una generación un poquito más joven que los colegas que compartieron el tiempo histórico que lo tuvo a él como protagonista estudiante en la Facultad de Filosofía y que tenía que ver con lo que desarrollaba en sus seminarios y con su propia tesis doctoral que estaba haciendo en Zacatecas, México. Haciendo la historia de esa institución, él puso su deseo y encontró en mí a alguien en quien se interesó. Me enamoré de esa idea, de esa posibilidad de estudiar ¿qué había pasado con la pedagogía? Con las pedagogas, las pedagogas que habían constituido un *grupo de didáctica crítica* en los años ´70 y ahí estaban Marta Casarini, Azucena Rodríguez, Justa Ezpeleta, Alicia Carranza, Gloria Edelstein, Alcira Albertengo, Lucía Garay. Mujeres que reconocían a María Burnichón como la principal formadora. También entrevisté a coetáneas: Ana María Brígido y a Gladys Ambroggio, y otros profesores como Juan Carlos Agulla y Fernando Martínez Paz. Entrevisté a estudiantes de la época: Marcela Sosa, Nora Alterman, Silvia Kravetz, Silvia Radulovich. También a Noni Esteban, Norita Domínguez, Alfredo Furlán, jóvenes de la generación más próxima a Eduardo.

Es así que, empiezo con la tesis de maestría haciendo entrevistas y basada en historia oral. La reconstrucción de esta historia supuso hacer más entrevistas y más de un vez a cada una de ellas, también requirió que viajara a México para cumplir con el objetivo, hacer entrevistas allá, una de ellas fue a Marta Casarini en Monterrey, y también a colegas que habían trabajado con María Saleme en Xalapa, Vera Cruz.

Marcela Cena (MC): México, lugar de residencia de Eduardo desde su exilio...

AC: Así es. Allá en México asistí a un seminario que Remedi dictó con sus estudiantes de maestría del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). Los había llevado a todos a Zacatecas así que yo tuve clases de historia zacatecana de la mano de ellos.

La tesis de mi maestría no incorporaba la visión institucional, si bien la institución aparecía como el escenario de despliegue de todas las hazañas, de las andanzas de estas compañeras. Entonces luego y desde ahí empieza una búsqueda muy distinta, por lo menos Eduardo orientó, sugiriendo correrse de la autorreferencia del grupo y pasar a inscribirlo y a mirar cómo se configura y constituye el campo pedagógico o la pedagogía como disciplina académica en la Facultad de Filosofía y Humanidades, lo que hizo que expandiera el tiempo histórico: algunos mojones de lo que significa la Universidad de Córdoba, la reforma del 18, en fin porque eran referencias que ellas mismas iban trayendo en las entrevistas.

Eduardo había hecho todo un recorrido desde el psicoanálisis en relación con la institución en clave psicoanalítica, pero también muchas lecturas de teoría de la historia y que trascendían la idea de la historia oral, la historia oral como una parte, o más bien un enfoque. La verdad fue como una carrera acelerada de historia para mí.

MC: ¡Apasionante! Contanos un poco más de aquello que te proponía leer.

AC: Sí. Eduardo como maestro era un *exquisito lector de literatura*. Me invita a leer por ejemplo de George Duby, *Guillermo el mariscal*, una novela histórica que fue realmente la introducción al deseo de estudiar historia. Al deseo, al por qué y a un modo de interpretar las cuestiones históricas, de cómo se interroga un historiador, cómo interpreta, las dudas que tiene, cómo formula hipótesis. La verdad una joyita ese texto, después *Conjeturas sobre la memoria de mi tribu*, de José Donoso. La literatura y la novela histórica fueron como las puertas de entrada a mi incipiente formación historiográfica.

MC: Sugería lecturas de literatura, historiográficas, sociológicas y también de Psicoanálisis…

AC: Sí. Eduardo abriendo desde la literatura y la historia, la teoría de la historia de George Duby. Las mujeres del siglo XII ¿qué tenía que ver?, nada tenía que ver y todo tenía que ver. Estaba aprendiendo a mirar históricamente. Eduardo jugó un papel de poner límite a mi voracidad porque evidentemente él había atravesado ese ser un voyeurista voraz. Un dato que te remite a otro y entrás a cruzar datos y a interpretar los periódicos, por ejemplo en el '66 el tema del golpe de estado de Onganía, la huelga estudiantil, la toma en la Universidad, una obsesión por datos de contextos, una obsesión por datos institucionales. Hice mi doctorado con una beca por lo cual me fui a México dos años pero parte de ese tiempo volví a Córdoba a completar el trabajo de archivo que yo no había hecho: fue intensivo, metida entre los papeles…, yo creo que el deseo y la obsesión me los transmitió Eduardo. Tremendo con su vida, además era un *gentleman*.

-MC: Dices que era obsesivo, gentleman…

-AC: Muy elegantemente vestido, muy seductor, muy apapachador, contenedor, muy abrazador y muy obsesivo. Las interpretaciones, la enseñanza que tuve de Eduardo fueron únicas. También hubo varias peleas y discusiones sobre el alcance que yo le iba a dar al estudio. En México, yo era estudiante de tiempo completo de ahí mi obsesión, y un director que también acompaña en los retos. Cuando Eduardo vio que me quedaba con un metro de papeles que eran la década que iba entre mediados de los '60 y los '70… me dijo: "a esa reconstrucción minuciosa, la parás acá" y bueno…

MC: ¿Qué otras cosas rescatás de tu formación con Eduardo como director de tu tesis?

AC: Destaco de la formación con Eduardo sus modos de lectura: no era un tipo que corrigiera como yo lo sé hacer. No te reescribía nada, a él le encantaba mi estilo de escritura. Su estilo de corrección era increíble, sin escribir demasiado hacía como un tilde, cuatro o cinco marquitas de eso en un texto, eran días y días de trabajo para resolver. Las peleas mayores que tuvimos fueron sobre las interpretaciones políticas que tuvimos porque él, en el fondo fue un actor de la época que estaba estudiando, y por lo tanto, cuando yo escribía algo que tocaba su interpretación de los hechos históricos, teníamos grandes discusiones que jamás interrumpieron el vínculo.

MC: ¿Han construido un vínculo más allá de director- tesista?

AC: Yo lo adoraba como maestro, pero también como hermano mayor. Él fue muy apapachador, muy contenedor también en el plano afectivo...de tomarse un cafecito de decirme: "tené cuidado con el metro, no te bajes en esa estación, tené cuidado…"

El DIE era un lugar privilegiado para estar, ahí era también contenedor porque nos reunía en seminario con gente que él trabajaba en sus investigaciones o que te invitaba especialmente porque tenía estudiantes de maestría y de doctorado. Nos ponía a discutir parte de una tesis, esa es otra cosa que es una enseñanza de Eduardo...

Él es Maestro pero ese maestro que da la libertad al doctorando, al tesista, para hacer sus propias exploraciones, yo hice mis búsquedas bibliográficas, de personas, de revistas donde publicar. Una libertad enorme, mucha confianza y también un tiempo de discusión. No vayas a creer que era todos los días, yo tenía que producir, producir y producir, y el compromiso era hacer una defensa pública de capítulos de la tesis. Eduardo no te perdía pisada, todos los días me llamaba: ¿escribiste?

MC: ¡Cuánto acompañamiento!

AC: Hubo un momento en que desapareció como dos meses, hasta que un días nos cruzamos... Y le pregunté ¿qué pasa Eduardo…? y responde: ¡Nada! ¿Por qué? los directores además somos humanos.

MC: ¿Qué otras cosas destacás de Eduardo?

AC: Destaco esa formación en un marco colectivo, hacer encuentros con los tesistas: para mí las defensas públicas previas a las defensas de las tesis con comentarios de la gente, son muy enriquecedoras. El narcisismo argentino se te destroza, por una capacidad que tienen los mexicanos de poder interpelar, son bravos, creen en lo suyo pero cuando dialogan en la Academia interpelan tu texto o tus posiciones siempre en modos constructivos y es natural que así ocurra. Todo eso me lo enseñó México, Eduardo, el DIE. Una enseñanza maestra fue su propia tesis: un escrito exquisito. Eduardo escribía muy bien, era un poeta. Eduardo en sus últimos tiempos mandaba *WhatsApp*, en general, era poesía.

MC: Contanos cuando presentaste tu libro y vino Eduardo, quien te lo prologó…

AC: Eduardo siempre me decía que a mi tesis había que publicarla, sin modificarle una sola coma. Él lo prologó, el maestro. Hicimos una presentación en Buenos Aires que fue cuando vino con su familia, la armamos con Sandra Carli en la librería Hernández. Estuvieron también Marcela Sosa y Alejandra Birgin. Fue como una despedida a Eduardo... Fue una presentación hermosa, muy hermosa… Al poco tiempo falleció.

Cuando habló, lagrimeó, rescató la escritura de la tesis, la historia. Sobre todo la historia, el vínculo con Córdoba. También dirigió otras tesis de cordobeses, la de maestría de Santiago Lucero, y varios estudios institucionales, a eso se dedicó en los últimos tiempos.

MC: También trabajó con científicos en física, en naturales en el centro de investigación mexicano (CINVESTAV).

AC: Sí, porque el CINVESTAV tiene como una cosa azarosa de destino respecto de la investigación educativa, o sea el DIE no es lo fundamental en ese centro de investigaciones. Sí lo son las ciencias básicas, física, química. Ahí la verdad que son las investigaciones más recientes, y sobre las que ha publicado ha hecho un proyecto internacional, ahí participaron Marcela Sosa y Sandra Carli. Él nos invitó en distintos momentos, también a Liliana Vanella a trabajar con sus tesistas, a leer los avances de ellos, hacer comentarios y la reunión de discusión. Era como su estrategia de formación.

Antes de fallecer a una de sus doctorandas, le había planteado venir a Córdoba porque tenía que hacer su estancia en otro país. La recibí y en el doctorado de acá organizamos al estilo del DIE, convocando gente que está investigando en el tema, aunque sean grupos acotados de investigadores, reunidos en torno de escuchar una presentación y hacer aportes.

MC: Eduardo venía con cierta frecuencia a Córdoba…

AC: No tanto a Córdoba, sino a Buenos Aires porque estableció un vínculo estrecho primero con Lidia Fernández y luego con Sandra Carli y Marcela Molis, además de otros colegas. Colegas que tenían la línea de trabajo institucional. Pero cuando él venía siempre tenía un tiempo de trabajo acá, de investigación acá, y era su conferencia…

MC: Ligar, vincular tanto la academia como a sus afectos…

AC: Sí, él tramó los vínculos, pero retornar aquí a Córdoba definitivamente no. Él se mexicanizó pero nunca dejo de venir, tuvo una presencia muy fuerte acá, pero de todos los que se fueron fue el más mexicano. Se adaptó particularmente y habiendo disfrutado su México, "florido y espinudo", caminar por Cuernavaca. Él tuvo un conocimiento histórico y un gusto... porque aparte estéticamente es una joya... las caminatas entre los lugares más elegantes de México y los mercados... y comerte un taco, una cerveza y una naranjada en la calle, en el mercado. Eduardo era y es esa mezcla. Vida apasionada, increíble... era un gourmet de la comida exquisita, no solo de ir a degustar.

MC: Podríamos decir que apreciaba los placeres de la vida, la buena literatura…

AC: Y películas, Sus encuentros de estudio de psicoanálisis, todo ese abanico que lo constituía. Tenía como una vida muy abierta, muy amplia, ligaba gente de todos los colores y todo lo que se te ocurra.

MC: No solo literatura, historia, psicoanálisis, la diversidad…

AC: Sí, aparte era amoroso, vos lo ves en las fotos, o en un video homenaje, que le hicieron en el DIE cuando falleció... ahí abrazado con medio mundo... Tengo algunos de los *WhatsApp*... que escribía desde una perspectiva poética...

MC: Si pensáramos en un epígrafe que hable de Eduardo, ¿con que palabras lo nombrarías?

AC: En un epígrafe recuperaría a Eduardo como una persona amorosa, contenedora, un maestro que invitaba al deseo de eso que él hacía: era procurador de deseos de lo que él investigaba, de lo que conocía. Compartía sus amores: amaba la poesía, la música, el arte... Esos amores los compartía y todo eso tenía efecto en uno.

Estuve allá en México haciendo el doctorado entre 1999 y 2001, todo ese tiempo compartía sus amores, eso formó parte de una experiencia muy intensa, en un país maravilloso: me enamoré de México. Volví muchas veces, pero ahora no puedo ir... Me cuesta volver. México ya no es lo mismo sin él.

Quisiera ir a visitar afectos de allá, sus hijas...

MC: Eduardo era una persona muy generosa…

AC: Sí. Eduardo compartía sus amores, así enseñaba este hombre. Su generosidad. Todo, todo... las caminatas, los cafés... o ir a cenar, su casa de Cuernavaca era preciosa, compartía cosas también con nosotros y sus hijos, él con mis hijos. Ellos le decían "el tío Eduardo". ¡Eduardo fue para mí el hermano Mayor!

Y no quiero dejar de decir que en el prólogo de su tesis, Eduardo habla de por qué eligió Zacatecas. Hay una parte de Zacatecas, esa mujer, que le recuerda a Córdoba... debió haber sido Córdoba... Estar aquí, estar allá, destino de exilio…

*__Adela Coria.__ Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Mgter. en Investigación Educativa con Orientación Socio-Antropológica del Centro de Estudios Avanzados (CEA-UNC). Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, DIE, CINVESTAV, México. Es profesora Asociada en el Departamento de Educación a Distancia de la Facultad de Ciencias Económicas (UNC). Es Profesora Titular de la cátedra Didáctica General de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Docente de Posgrado de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Se desempeñó como profesora a cargo del Módulo I de la carrera de Especialista en Educación a Distancia, Universidad San Francisco Xavier, Chuquisaca, Sucre, Bolivia. Fue profesora a cargo del Seminario de Tecnología Educativa y Educación a Distancia, Carrera de Especialización en Comunicación y Prácticas Educativas (CEA-UNC). Fue miembro del cuerpo académico de la Carrera de Especialización para la Enseñanza de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC). Autora de numerosos trabajos publicados en revistas con arbitraje, de capítulos de libros, entre otros.

**__Marcela Cena__ Marcela María Cena es Doctora por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora de Educación Física por el Instituto Gabriela Mistral - Villa María. Profesora en Ciencias de la Educación por la FFyH – UNC. Licenciada en Educación Física por la UNRC. Docente en el Profesorado y Licenciatura en Educación Física – IPEF, Facultad de Educación y Salud (FES) - Universidad Provincial de Córdoba (UPC). Docente de la Lic. en Composición Corporeográfica - Fac. Arte y Diseño de la

UPC. Docente del Profesorado Universitario de la UPC. Integrante de la Secretaría de Investigación y Posgrado de la FES – UPC. Investigadora sobre temas vinculados al Cuerpo en la EF y la Danza y a las prácticas docentes. Información de contacto: cena.marcela@gmail.com

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

HISTORIA POLÍTICA, HISTORIA PERSONAL. DIÁLOGO CON LILIANA VANELLA* EN TORNO A SU AMISTAD CON EDUARDO REMEDI

Por Marisa Muchiut**

Presentación

Acordamos esta entrevista con Liliana Vanella con el fin de recuperar aspectos significativos de la vida de Eduardo Remedi.

El encuentro se realizó una tarde de octubre en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (CIFFyH), lugar transitado de manera permanente por docentes, investigadores y becarios de la Facultad, que desarrollan diversas prácticas de investigación. El escenario fue una sala cuya iluminación posibilitaba el registro fílmico y, a pesar de la larga mesa que nos separaba, pudimos realizar un diálogo íntimo.

Ella mantuvo un vínculo de fuerte amistad con Eduardo, y nos relató con emoción las facetas que se fueron entrelazando en sus vidas. En el diálogo se recorrieron los senderos de la amistad, la política y el exilio en México. Me conmovió el momento en que Liliana narra "la pasión que tenía Eduardo por los niños y jóvenes", y su sensibilidad y capacidad para relacionarse con las nuevas generaciones.

Indagamos también sobre aspectos relacionados con la trayectoria profesional y académica de Eduardo. En este sentido, exploramos los intereses que lo llevaron a dedicarse al estudio de las instituciones educativas y el análisis institucional, y cómo la influencia del psicoanálisis, la preocupación por la formación docente y las instituciones de educación superior, constituyeron aspectos nodales que lo condujeron a incursionar en estos campos de estudio.

Marisa Muchiut (MM): En primer lugar, quisiera preguntarte en qué circunstancias conociste a Eduardo Remedi, y pedirte que comentes qué vínculos o hechos significativos estableciste con él a lo largo de todos estos años.

Liliana Vanella (LV): A Eduardo, el *Flaco*, lo conocí en 1972. Yo venía de Buenos Aires, estaba estudiando la carrera de Sociología en la Universidad de Buenos Aires (UBA) y decidí volver a Córdoba. Dejé Sociología porque quería volver a Córdoba, porque mi interés y preocupación eran entrar a la militancia estudiantil de los años '70. En realidad también tenía esa posibilidad en Buenos Aires, pero mis contactos con compañeros allá estaban muy ligados al Peronismo (la Juventud Peronista, la Juventud Universitaria Peronista, la Juventud Trabajadora Peronista, etc.) y mis contactos en Córdoba tenían más que ver con la Izquierda Socialista. En Córdoba estaba el movimiento estudiantil y la alianza obrero-estudiantil, con todo lo que era el Sindicalismo de Sitrac-Sictram de Fiat… Esos movimientos, y mis compañeros y amigos, tuvieron que ver con algunas definiciones en mi juventud. Volví a Córdoba y estudié la carrera de Historia.

También estaba la LAP, Línea de Acción Popular, que es donde estaba el *Flaco*. Él fue mi primer contacto ahí, hizo de nexo y me presentó al Dardo Alzogaray, que después fue mi esposo, y que también estudiaba Historia. Los dos vivían en la misma casa. Dardo fue el "responsable político" mío, y empecé a tener las conversaciones, lecturas, etc., de la militancia política; rápidamente se inició la relación vinculada a un proyecto social, pero también a los afectos personales. Afectos en la vida cotidiana y en la militancia política eran frecuentes en nuestra vida de estudiantes en ese momento.

MM: ¿Qué otros hechos implicaron que esa relación se mantuviera durante toda tu vida?

LV: Dardo y el *Flaco* eran muy amigos ya de antes, y yo me casé con Dardo. Con las elecciones del 73, y sobre todo después del Golpe Militar del 76, la situación comenzó a endurecerse mucho. Siendo estudiantes, militando también en nuestros lugares de trabajo a través de los sindicatos, la seguridad se tornó un problema. El *Flaco* trabajaba en Obras Sanitarias; Dardo, en el Banco Provincia de Córdoba, y yo en el Instituto Provincial de Atención Médica (IPAM) (hoy Administración Provincial de Seguro de Salud -APROSS).

Desde la gestión Ivanissevich [1] en adelante, el endurecimiento que implicó la persecución a todos los sectores de izquierda, progresistas, movimientos sociales, etc.,

[1] Oscar Ivanissevich fue Ministro de Educación (1974/1975), Presidencia de Estela Martínez de Perón.

hizo que empezáramos también a replantear nuestro proyecto de vida en Córdoba y en Argentina. Eduardo, en ese momento, ya estaba casado con Susana García. En familia, conversábamos, discutíamos y tomábamos nuestras decisiones respecto de si nos íbamos del país o no. Dardo fue el primero en irse. En agosto del '76. En el Banco habían secuestrado a un delegado que tenía una función cercana a la de Dardo. Tomamos la decisión en una semana, o diez días. Yo me quedé hasta mediados de diciembre con Tomás, mi hijo mayor, que era un bebé. El *Flaco* se fue a la semana siguiente, para Navidad. Esperó hasta que nació su segunda hija, Soledad. Susana se quedó con su hija mayor, Julieta, y con la recién nacida, hasta marzo del 77, y ahí se nos unió en el exilio. De alguna manera nos fuimos juntos. Una cosa muy graciosa fue que el *Flaco*, en el viaje en avión de Argentina a México, conoció a una diputada del Partido Revolucionario Institucional (PRI), que le ofreció trabajo. Entonces él llegó a México con trabajo, una contratación como pedagogo, de profesor en una Universidad.

MM: ¿Eduardo ya tenía el título cuando se fue?

LV: Sí, tenía título, estaba recibido. La propuesta era para trabajar en una Universidad, al Norte, en el Estado de Coahuila. Dardo había conseguido horas-cátedra en Veracruz, al sur de Ciudad de México, Distrito Federal (D.F.), ya tenía el título de Profesor, aunque no de Licenciado. Era un trabajo recortado, pero estaba la posibilidad de conseguir trabajo en el Norte, y nos fuimos los cuatro juntos, alquilamos casa juntos y vivimos las dos familias juntas durante unos 2 meses. Ahorrábamos de distintas formas: las mujeres nos dedicábamos a los chicos y ellos se dedicaban a laburar. Lo que sucedió fue que el trabajo del *Flaco* duró poco tiempo. La diputada que le había ofrecido el puesto era funcionaria de la Universidad y, a los dos meses, perdió las elecciones del Rectorado, se fue todo el equipo de gestión con ella, y lo echaron a Eduardo.

En simultáneo, a Dardo lo contrató la Universidad Autónoma de Coahuila con un cargo de profesor, nosotros nos mudamos ahí, y Eduardo y Susanita se volvieron al D.F., que es donde estaba también Alfredo Furlán.

En realidad, para nosotros fue el primer eslabón de la cadena migratoria de este pequeño *grupete* cordobés, por así decirlo, porque Alfredo se había tenido que ir en diciembre del 75 con Simón, su padre. La persecución política más dura que ellos tuvieron tuvo que ver con su padre, que estaba como sindicalista de CTERA. Simón Furlán, junto con

Félix Bravo, armaron CTERA como sindicato Nacional de Docentes. Eso le costó tener que exiliarse. Entonces se fue toda la familia; también es cierto que Alfredo y su esposa Graciela, que trabajaban en la Universidad de la Pampa en ese momento, veían los problemas de expulsiones y exoneraciones de docentes en esa Universidad -y en la de Río Cuarto-, por lo que también decidieron irse.

MM: ¿Cómo logró Eduardo incluirse en la Universidad?

LV: Como Alfredo estaba en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Iztacala,[2] es donde se le abrió a Eduardo la posibilidad de entrar al Departamento de Pedagogía de la ENEP Iztacala, que tenía en esos momentos toda el área de Ciencias de la Salud, Departamento donde también estaban Monique Landesmann y un grupo de colegas mexicanos; entonces él entró a ese equipo de investigación, primero a Iztacala, en donde estuvo varios años como pedagogo, que fue su etapa de desarrollo profesional ligada a la formación de maestros, y trabajar desde una perspectiva más didactista, lo que estaba más relacionado con su formación de origen.

MM: ¿Esta es la primera etapa de Eduardo?

LV: Exactamente.

MM: Posteriormente ¿cómo fue profundizando en las perspectivas de las instituciones, los sujetos, sus trayectorias…? ¿vos recordás algo?

LV: Nosotros -nosotros, digo yo, Dardo y mis hijos-, estuvimos 8 años exiliados en México, Alfredo y Graciela se quedaron a vivir allí, igual que el *Flaco* y la Susanita. Sí puedo hablar de los 30 años, pero más puntualmente, de esos 8 años que estuvimos juntos en México.

Eduardo siempre se preocupó e interiorizó por la línea del psicoanálisis, ellos tienen una formación muy fuerte en psicoanálisis, se formaron como psicoanalistas; yo creo que esa formación en el campo del psicoanálisis, sumada a los debates, discusiones y reflexiones respecto de qué era lo que pasaba en el plano de la formación docente, en términos de capacitación docente, las dificultades, o imposibilidades, u obstáculos para

[2] Desde 2001 *Facultad de Estudios Superiores* (FES).

encontrar, redituar, todos esos esfuerzos en la capacitación -que no necesariamente luego se traducían, o se replicaban, o se derramaban en los espacios institucionales donde esos docentes trabajaban, sea del nivel que fuera-, tuvo mucho que ver con empezar a ahondar en otras líneas de trabajo, en articular el trabajo con los docentes y con las instituciones, fundamentalmente la articulación docente-institución. En realidad nunca dejó de trabajar con los docentes, pero incorporó otra variante muy fuerte, que fue armar propuestas de trabajo y proyectos en las instituciones, en especial en instituciones de educación superior, institutos de formación docente, o universidades que trabajaban con los docentes, para reconstruir las historias institucionales, los propios espacios donde ellos trabajaban; entonces, todo lo que es el análisis institucional -que fue la segunda o tercera etapa de trabajo y de desarrollo que él tiene-, nunca, nunca quedó de lado: el lugar de los sujetos, de los sujetos y las instituciones; articular con los propios sujetos de las instituciones, trabajar los problemas y problemáticas que demandaban, emergían, etc., y que fueran ellos los propios artífices de sus líneas de búsquedas, líneas de indagación respecto de qué estaba pasando ahí, y articulado a qué hacer con eso, qué propuestas de transformación podían implementarse en relación a las demandas que ellos mismos trabajaban… o sea, es todo eso lo que está muy ligado a su vida.

MM: Eduardo decidió quedarse en México y ustedes decidieron regresar a la Argentina, ¿nos podés comentar algo sobre esta decisión? Por otro lado, pese a que Eduardo decidió quedarse en México, ¿qué nos podés comentar del vínculo que mantuvo con Córdoba, especialmente con algunos docentes de la Facultad de Filosofía y Humanidades?

LV: En realidad nosotros somos como hasta el día de hoy… para mí el *Flaco* es como un hermano, Eduardo y Susana en realidad son mi familia, nosotros hemos pasado buena parte de nuestras vidas y momentos muy difíciles juntos, hemos compartido mucho, nos queremos mucho, nos seguimos queriendo en realidad. Entonces, en ese sentido, hay una relación muy estrecha de mantener siempre, de estar siempre presente. Cuando nosotros vivíamos en Torreón -de los ocho años que estuvimos en México, vivimos cuatro en Torreón, Coahuila, y después nos fuimos al D.F., donde estuvimos otros cuatro años más-vivíamos muy cerquita, muy cerquita, al punto de que todas las

tardes nos íbamos con los chicos a la Plaza de Coyoacán a tomar aire, porque todos vivíamos en departamentos, para hacerlos jugar y correr, hacerlos descargar energías, etc. Disfrutando ahí de los artesanos, de la plaza, los elotes con chile, el chipotle, en realidad teníamos una relación cotidiana, muy de apoyo mutuo, afectivo e intelectual, en todos los planos.

Cuando ganó Alfonsín[3], fue un momento de clivaje fuerte para todos los exiliados en México porque generó una gran discusión respecto a qué hacer, que si nos quedábamos o si nos volvíamos, y en el caso nuestro, para los cuatro, fue muy duro, muy fuerte que tomáramos decisiones distintas, y bueno… nosotros decidimos volvernos.

MM: ¿En qué año volvieron?

LV: Nosotros volvimos en febrero del 84, nos habíamos ido en diciembre del 76. Fue muy fuerte para todos los que se quedaron y para todos los que volvimos, pero bueno… fue así.

Nosotros nos fuimos acomodando, encontrando nuestro lugar en Córdoba; después los chicos se separaron, Eduardo y Susana, y empezamos a construir una relación a lo lejos; es mucha la gente que se quedó, pero también es mucha la que retornó. Eduardo, ya antes, algunos años antes, había dejado Iztacala y había entrado a trabajar en el Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (DIE-CINVESTAV), donde también estaba la Justa (Ezpeleta), que de alguna manera tuvo una relación importante y contribuyó, o tuvo influencias, respecto de la posibilidad de que él pudiera entrar al DIE. Es en el DIE-CINVESTAV donde él desarrolló más, tuvo margen para trabajar más su línea de trabajo y desarrollo sobre instituciones y sujetos e historia, en las carreras del postgrado.

Nosotros volvimos a reinsertarnos en la Universidad (cuando digo “nosotros” pienso en los colegas y las colegas, compañeras de Eduardo). Y eso generó un interés concreto por parte de Eduardo, por el lado del DIE, y de Justa, porque son dos cordobeses que van a tener mucho que ver en la construcción de lazos y relaciones académicas con la Facultad de Filosofía de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Es donde él alienta instancias de visita por su parte a Córdoba, así como la presentación de estudiantes nuestros, de grado o egresados, para que vayan hacer su formación de

[3] Dr. Raúl Alfonsín, primer Presidente post dictadura (1983/1989).

postgrado en el DIE-CINVESTAV; son varios los que fueron, los que estudiaron, algunos en carreras, otros en cursos. Además, promovió invitaciones al DIE para docentes e investigadores de acá y, en menor medida, nuestras al DIE... hasta el día de hoy se sigue dando… Que yo recuerde, Adela Coria hizo su doctorado en México, Octavio Falconi, Santiago Lucero, Daniel Saur, Fernanda del Prato, bueno… estos son los que me salen a boca de jarro... en realidad habría que verlo más finamente… iniciaron su formación en investigación, más o menos, algunos no tanto en México…

MM: ¿Y vos creés que esa inserción que él logro ahí, en el DIE, fue una de las cuestiones que influyeron en su decisión de quedarse?
LV: Fue una, no fue la única.

MM: ¿Y hay alguna otra cuestión que sea significativa -como para ir cerrando-, que sea importante contar sobre Eduardo y que no te haya preguntado?
NC: Vos marcaste que sería como un hermano para vos ¿nos podrías brindar algunos conceptos sobre Eduardo, de quién era Eduardo?[4]
LV: Era un apasionado, fundamentalmente un apasionado, un gran amante de los niños y de los jóvenes, tenía una altísima sensibilidad y capacidad de relacionarse con los chicos y con los adolescentes… pero así, impresionante, muy muy fuerte; mis hijos, tanto Tomás como Melina -que es mi hija que nació en México, en Torreón Coahuila-, después que regresamos de México terminaron sus estudios acá... terminaron en la Universidad, y uno y otro vuelven a México, los dos necesitan volver a México, y están varios años allá. Los dos tenían una relación muy fuerte con el *Flaco*, particularmente Melina... el *Flaco* era como su padre adoptivo allá. Tenían una comunicación que ni siquiera necesitaban hablarse, una relación de mucha empatía, mucho amor también. Eduardo influyó mucho en Meli -Melina es Licenciada en Historia- al ofrecerle todo un espectro de lectura, de discusiones, de reflexiones, toda una línea que ella trabaja, que tiene que ver con la historia oral, el arte y la literatura, y el psicoanálisis, y las artes esotéricas... Una buena parte de la biblioteca de Melina está influenciada por el *Flaco*; pero a su vez tenía un padre que también… el *Flaco* y el Dardo no solamente eran amigos, como hermanos, sino que tenían una voracidad por la lectura, por los libros, por

[4] Nicolás Córdoba, es el Coordinador del Área de Prensa y Difusión de la DGES, realizó el registro fílmico de la entrevista.

la literatura, ahí había como una complementariedad intelectual, más en el plano afectivo, siempre estuvo, nunca se perdió, mucho más estando en México... pero también en las cosas que es más fácil mantener, pero bueno… El *Flaco* era tremendamente afectivo, así como amaba a las personas también se enojaba y se peleaba con ellas, pero siempre logró construir vínculos muy fuertes con la gente.

Una cosa que es muy bonita, muy bella: el Dardo se murió a fines de septiembre del 2015 y el *Flaco* el 6 de febrero de 2016, unos cuatro meses de diferencia; mejor dicho, él tenía un cáncer en la garganta que venía manejándolo bastante bien; en diciembre del 2014 vino a Córdoba, y cuando volvió a México se hizo sus controles y ahí apareció metástasis en el pulmón. Cuando nos enteramos nosotros, el Dardo dijo: "Bueno… yo me voy a verlo", y sacó un pasaje para febrero de 2015; en realidad, se iba a despedirlo… y sucedió que el primero que se murió fue el Dardo, y ahí nomás se murió el *Flaco*... muy fuerte, para mí fue muy fuerte, yo diría que recientemente estoy pudiendo elaborar la muerte del *Flaco*, porque fue tan inmediato... bueno… una cosa a la vez…

MM: De esa visita es la foto que me mandaste.

LV: Claro, yo te mandé dos fotos, la otra es de cuando vivíamos en México, las fotos de ellos dos jóvenes es en Cuernavaca, de un paseo que hicimos a Cuernavaca, yo diría en el 76, 78, y la otra es del 2014, de la última vez que vino al Decanato de Filosofía.

***Liliana Vanella** Doctora en Ciencias de la Educación y Licenciada en Historia. Profesora e Investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Ha participado como miembro del Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación (UNC). En la actualidad se desempeña como Directora del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades "María Saleme de Burnichon" (UNC, Córdoba). Su tesis doctoral *El exilio europeo en la Universidad Nacional del Tucumán 1930-1940* fue dirigida por Susana García Salord y está disponible online en https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1952/Tesis%20Vanella.pdf?sequence=1

****Marisa Muchiut**

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (F.F. y H., U.N.C). Cursó la carrera de Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (F.F. y H., U.N.C.). Actualmente ejerce la docencia en la materia Análisis Institucional de la Educación en la carrera de grado de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Ejerció la docencia en Institutos de Formación Docente y en la actualidad es integrante del Área de Investigación de la Dirección General de Educación Superior, de la provincia de Córdoba. El eje principal de su ocupación ha estado vinculado a la formación docente inicial, continua y la intervención pedagógica. Ha investigado en temáticas relacionadas con la infancia, la escuela en contextos de pobreza y la educación en los apoyos escolares.

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

UN EJERCICIO DE MEMORIA: DIÁLOGO CON EDUARDO REMEDI ALLIONE (1949-2016)

Por Malena Beatriz Alfonso*

Presentación

En el año 2011, me propuse como tema de investigación conocer, para comprender, la experiencia de un grupo de pedagogos y pedagogas argentinas durante el exilio en México. Mi interés se centró en analizar la productividad en materia de conocimiento e intervención de estos sujetos en aquellos dolorosos años. Sin saberlo entonces, comenzaba a adentrarme en el estudio de nuevas aristas del exilio argentino en México: las alternativas y oportunidades de crecimiento y formación de muchos académicos que éste propició, tanto como las renuncias y heridas que al día de hoy no cierran.

Así fue como conocí y coincidí con Eduardo Remedi Allione (1949-2016) y de esos encuentros e intercambios, se desprende la siguiente entrevista. Algunos fragmentos fueron empleados en mi tesis de maestría; en su totalidad, es la primera vez que ve la luz para ponerse a disposición de nuevas lecturas e interpretaciones de esa verdad revelada, como dice Leonor Arfuch (2010), que el diálogo propiciado por la entrevista ayuda a construir.

La entrevista se realizó el día 18 de abril de 2012, en el cubículo que Eduardo ocupaba en el Instituto de Investigaciones Educativas (DIE), del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV); tuvo el objetivo de reconstruir su trayectoria formativa y profundizar en algunos aspectos desprendidos de la lectura de otra entrevista que, al finalizar su estancia posdoctoral en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación (IICE) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina, en el año 2002, le hicieron a Eduardo y que, gentilmente, me compartió. Por esa razón, en el desarrollo de la presente se encuentran referencias constantes a ésta.

A continuación, el lector se enfrentará a la narración, en primera persona, de "historias simples, que, aunque lejos de los circuitos sacralizados de la oralidad, apuntan a la valoración de lo vivido, lo íntimo, lo cotidiano" (Arfuch, 2010, p. 86). En síntesis, a una puesta en sentido, que hace inteligible lo ocurrido. Asimismo, y por las

características del propio género, se observará la convivencia entre estas historias simples y hechos o momentos que se localizan más allá de la experiencia personal del entrevistado y que forman parte de la memoria social, recuperada desde un presente que renueva recuerdos, olvidos y silencios en cada acto de narrar (Arfuch, 2010).

A Eduardo Remedi, quien me enseñó a pensar con él, aún en su ausencia

MBA: Me interesaría profundizar en algunas cuestiones, unas que tienen que ver con Córdoba, es decir antes de la salida y otras que tienen que ver con las actividades desarrolladas aquí luego de la decisión del exilio. En primer lugar por el CV, sé que te recibiste en el año setenta y cuatro de Licenciado en Educación y en el setenta y cinco de Profesor pero me interesaría saber, una vez graduado, o previo a la graduación, ¿con quiénes trabajaste y dónde? ¿En qué ámbitos te insertaste allá en Córdoba?

ER: El trabajo central, en relación a lo educativo, estuvo ligado a la militancia. Militaba en un grupo político universitario de izquierda que desarrollaba trabajos en diferentes niveles y en los que participaba activamente: por un lado, el trabajo con jóvenes de escuelas secundarias, con grupos de adolescentes de quince, dieciséis, diecisiete años, de formación política o de lo que llamamos en esa época formación política y que consistía en grupos de debates que combinaban lecturas del marxismo-leninismo con análisis de la realidad social observando los niveles posibles de intervención. Mi trabajo era coordinar y conducir los grupos de estudio.

Un segundo trabajo importante de carácter educativo de corte militante, fue el desarrollado y por mucho tiempo en zonas marginadas de Córdoba; en barrios populares utilizando la propuesta de Paulo Freire, de alfabetización y concientización. Fue una experiencia muy importante; si bien era una actividad muy ligada a la intención militante no era ideológicamente militante en el sentido proselitista: no 'bajaba línea política' de manera directa, explícita; la actividad se desarrollaba vía alfabetización o en los debates para planificar acciones sobre problemas de servicios: agua, vialidad, pavimentación, alumbrado público, etc., y permitía este juego tranquilo que recuperaba

en la acción los principios de Paulo Freire y que estaban tan unidos a la construcción de un mundo nuevo en la concepción que sosteníamos de una pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación, o bien en la idea de que no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión. El descubrimiento y el valor de Freire en el despliegue de una acción militante fue central en mi formación y en la idea del porvenir que construíamos en esa época: "Defendemos el proceso revolucionario como una acción cultural dialogada conjuntamente con el acceso al poder en el esfuerzo serio y profundo de concienciación"; era y es una gran idea de Pablo Freire que encajaba exactamente en las intenciones del trabajo que realizábamos con sectores marginales en Córdoba a inicios de los '70.

En paralelo, intervenía también de modo militante en una escuela de adultos, una escuela secundaria para trabajadores que funcionaba por la noche y que era una propuesta del sindicato de trabajadores de Obras Sanitarias de la Nación. En esa época trabajaba como empleado administrativo en las mañanas y por la tarde estudiaba en la universidad; de eso vivía. Este trabajo administrativo permitía realizar la acción de la noche; legitimaba la acción en una escuela secundaria para trabajadores que era otra parte de un trabajo de tipo educativo desde la perspectiva militante. Es decir, lo que "aprendía" en la Universidad sobre estos temas… aunque el gran aprendizaje sobre intervención de corte educativo fue en la Normal Superior, estaba muy ligado a una perspectiva militante donde la intervención: barrial, en la escuela para trabajadores, con los grupos de formación de chavos de secundaria que realizaba en esa época, tuvieran la intención de lo político, del quehacer militante como sentido de y en la acción. Esta construcción de sentido de y en la acción, aún permanece.

Nunca trabajé en la universidad; bueno, fui algo así como ayudante alumno, estaba cerca de Justa (Ezpeleta) y de Martha Teobaldo, de Magalí André, una gran pedagoga, gran mujer que menciono (en la entrevista del IICE), pero nunca tuve un trabajo fijo a nivel universitario. No tenía tiempo. Trabajaba como empleado público a la mañana, en la tarde estaba en la universidad en los tiempos que estudiaba y los días que no asistía a clases más los fines de semana generaba mi acción militante en el barrio y el trabajo con jóvenes; en la noche, la escuela para trabajadores.

El trabajo en la escuela para trabajadores fue muy peligroso a partir de que el sindicato fue intervenido por la derecha peronista y luego pusieron al frente a un militar.

La situación era muy complicada y riesgosa: llegó al secuestro y desaparición de profesores. Además la actividad era por la noche, había retenes militares en los puentes, era terrible. Este trabajo lo desarrollamos en el 74, 75 y parte del 76. Estuve en la escuela hasta mediados del 76, porque el nivel de compromiso era muy alto aunque supiésemos de los grandes riesgos que corríamos. Rida, la compañera con la que trabajábamos hombro con hombro en la escuela tuvo que salir del país porque secuestraron al marido, al que luego soltaron y aprovecharon ese momento para irse a Brasil. La situación era muy difícil porque el trabajo no era clandestino, era un trabajo visible y no podías desprenderte de la gente así como así. Había compromisos que cubrir. Militaba en un grupo de izquierda que sostenía fuertes compromisos éticos, no vengo del peronismo.

MBA: Y al momento de la decisión del exilio, ¿por qué elegiste venir a México?

ER: En esa decisión se juegan muchas cosas. Tenía dos posibilidades: Italia por mi ascendencia familiar, y algún lugar de Latinoamérica, por una idea bolivariana. Es decir, todos pensábamos que la revolución era posible, con el ejemplo de Cuba, y que Latinoamérica iba a despertar de las dictaduras.

Dentro de Latinoamérica, México era una gran opción, aunque no tenía idea de lo que era el país y sus posibilidades. Estaba Alfredo (Furlán) y para mí era muy, muy importante el vínculo con él. México conjugaba así por un lado la onda ideológica-política de creer que la revolución estaba por ahí, a la vuelta de la esquina, y los contactos: estaba Alfredo y un gran amigo mío, Dardo, que no es de Pedagogía, es de Historia y parte del grupo político de militancia. Bueno y también, no solamente el afecto, sino las referencias al grupo con el que uno trabajaba militantemente estaban en México. Aunque parte del grupo donde milité fue a Brasil, otra parte a Suecia, el resto a México; algunos más a España, Perú, Venezuela, etc. La gran diáspora de los ‘70; miles de argentinos huyendo de la feroz, obscena, sanguinaria dictadura.

MBA: Dijiste que estaba Alfredo también aquí, ¿eran compañeros en Argentina?

ER: De militancia entre otras cosas. A Alfredo lo conozco desde la secundaria. La esposa de Alfredo, Graciela, fue mi vecina e íbamos todos a la misma escuela: a la Escuela Normal Superior Dr. Agustín Garzón Agulla. Conozco a Alfredo desde la secundaria, desde el primer año, aunque el chueco iba un año antes que yo éramos compañeros. Son vínculos tejidos en mucho tiempo; vínculos de más de cincuenta años.

La Escuela Normal, que menciono en la entrevista, es muy importante como referente institucional ya que nos otorga identidad por filiación a muchos de nosotros. Es un lugar de gran trascendencia para un grupo de gente que transitamos en la década de los '50 y '60 por la institución. Mucha de la gente que transitó por la Normal Superior, formó parte de grupos de izquierda por la influencia del Partido Comunista (PC) que había en esa época sostenido por muchos compañeros descendientes de israelitas provenientes de familias progresistas, de izquierda y con capitales culturales importantes. Hay toda una historia ahí muy significativa para indagar, recuperar de esta escuela y esa época que no se si se ha realizado. También fue cuna de fachos, de gente de la extrema derecha recalcitrante que todavía circulan en Córdoba y en el país; que tuvieron actuación en la universidad y en los gobiernos de facto en la época de la dictadura.

A Alfredo y a algunos compañeros de esa época de la escuela secundaria sigo ligado intelectual y afectivamente muy fuerte. En la Escuela Normal Superior se produce una marca generacional sorprendente, potentosa.

MBA: En la entrevista que te hicieron, es muy interesante el relato en el que describís las influencias de Argentina y una vez aquí los ámbitos en los que te incorporaste y las acciones que desplegaste. A mí me interesaría saber, a propósito de esos ámbitos, ¿cómo fue el proceso de incorporación?

ER: Tuve mucha suerte. Cuando llegué a México la situación no era para nada fácil; había muchos argentinos, chilenos, etc., el exilio latinoamericano era muy alto y las posibilidades de trabajo, mínimas. México es un país generoso, muy generoso pero existen restricciones. Tenía veintiséis o veintisiete años y con escasa experiencia, o sea éramos criaturas. Un compañero, a quien quiero muchísimo y que hace mucho que no veo, Eduardo Leyva, también pedagogo de Córdoba, estaba acá, le habían ofrecido un

trabajo en Saltillo-Coahuila, en la Narro[1] que no podía aceptar por una situación familiar compleja que estaba atravesando. El exilio fue muy dificultoso para mucha gente por las historias que se suscitaban… entonces me lo ofreció. Fui a entrevistarme con una diputada, una mujer que me impactó porque lo primero que me preguntó era si era socialista y enmudecí. Pensé: "si digo sí, me pone en un avión y me devuelven; pero si digo no traiciono lo que soy". Dije: Sí. Esta mujer, priísta, la primera Ingeniera Agrónoma del país según su relato, estaba ligada a la corriente política de Luis Echeverría, el presidente que acababa de entregar el poder. Me ofreció un trabajo en una carrera que se estaba armando, muy nueva en la Narro, en Desarrollo Rural, dirigida a jóvenes campesinos e indígenas. La Narro es una universidad agraria del norte del país dedicada, básicamente, a ingenierías. Para esta nueva carrera que estaban diseñando necesitaban a alguien que pudiese trabajar desde una perspectiva pedagógica y con el método de Freire, y les venía como anillo al dedo. El ofrecimiento de trabajo fue impactante porque había muchos exiliados que tenían mucho tiempo buscando trabajo y no encontraban; yo rápidamente, casi llegando, lo conseguí.

Entonces fui a Saltillo, a la Narro. Fue una situación complicada porque no entendía nada, no entendía el lugar, no entendía la universidad, no entendía a la gente. Era una universidad con internado, con ritos de iniciación, novatadas de ingreso violentas: dificilísimos y fuertes para los alumnos de nuevo ingreso. Situaciones que recordaban a los liceos militares argentinos: nefastos, homofóbicos, retrógrados. Esta fue mi primera gran experiencia de inserción institucional en México. El trabajo en si consistía en dar clases y participar en acciones de campo, de trabajo de campo en comunidades campesinas pobres y desheredadas del norte del país. Conocí el "México profundo" por los chicos que accedían a la carrera y por el trabajo de campo.

MBA: ¿Y esa experiencia en qué año fue?

E. R.: De enero a julio del 77.

MBA: Alfredo relata en la entrevista que mencioné, y consta en tu CV, que te incorporas a la UNAM…

[1] Universidad Autónoma Agraria Antonio Narro.

ER: Sí, a la UNAM. Ingreso porque Alfredo hace un gran trabajo para convencer a los funcionarios de la UNAM que mi trabajo era necesario, pero no teníamos ninguna certidumbre de contratación. Cuando logro incorporarme, estalla una huelga en la UNAM y a su vez, no podía abandonar de un día para otro el compromiso en la Narro. Esos meses en Coahuila fueron difíciles, no por la situación laboral sino por cuestiones cotidianas. En marzo del 77 llega Susana (García Salord), la madre de mis hijas más grandes, con Julieta de tres años y Soledad de meses. Soledad, la más pequeña, enferma de amibiasis y el médico que la atiende realiza un diagnóstico erróneo: ¡De terror! Bueno, no quiero acordarme, fueron momentos muy difíciles. Nos asustamos un montón y tratamos de buscar un lugar con mejores condiciones. Además la posibilidad de vivir en la ciudad de México era otra cosa y trabajar con Alfredo me entusiasmaba un montón. Al final se dan las condiciones. Fue un momento de transición: venía a México y estaba de lunes a jueves y el jueves en la noche tomaba un camión, doce horas a Saltillo, y trabajaba de viernes a domingo en la Narro. Pese a los viajes, fue una etapa muy interesante.

MBA: A propósito de esto y en función de las actividades que empezaste a desarrollar aquí en México, en la entrevista del IICE mencionás que la tecnología educativa –dominante en México en ese período- y también una cierta concepción de curriculum como plan de estudios, fueron los marcos desde los cuales, tanto Alfredo como vos empezaron a adentrarse en la pregunta por la intervención docente en la configuración curricular y en las instituciones culturalmente diferentes a las que marcaron tu trayectoria. Además de estas características, ¿qué otras particularidades encontrabas en el campo pedagógico mexicano que diferenciabas de Argentina?

ER: En Argentina no tenía idea de currículo, de la teoría curricular. El libro de Tyler editado por Troquel se traduce en el año 74, nosotros ya no estábamos en la universidad, y no creo que haya tenido demasiada difusión. En realidad el currículo y la propuesta curricular la aprendimos por un libro de un chileno: Mario Leyton Soto y por los trabajos de la Comisión de Nuevos Métodos de la UNAM. Personalmente no tenía

mucha idea de lo que era teoría curricular en esa época y la verdad no me preocupaba; estaba metido en la militancia, y además en Córdoba no había nadie que impulsara estos temas, era bastante marginal todavía el tema y la situación política nos tenía a casi todos en otros menesteres. No era un tema puesto en la mesa como estaba en México que enfrentaba la masificación de la enseñanza en las universidades muy fuerte y cambios curriculares y propuestas de nuevas carreras. En México, María de Ibarrola y Raquel Glazman habían emprendido un gran trabajo desde finales de los sesenta, con un conocimiento de Ralph Tyler y otros teóricos del currículo, desarrollando cambios de planes en la UNAM, desde la Comisión Nacional de Nuevos Métodos, donde estaba Ma. Esther (Aguirre Lora).

Ellas sí tenían trabajo desarrollado y reflexiones, nosotros no. Poseíamos otras cosas. Creo que nuestra fuerza se basaba en una trayectoria militante que nos permitía "medir intuitivamente" el interés de la gente y diseñar acciones. Se relacionaba también con un trabajo grupal que desplegamos con mucha fuerza. Con Alfredo invertíamos muchas horas reflexionando lo que observábamos en los grupos institucionales y qué acciones emprender. En estas reflexiones y acciones se integraban compañeros mexicanos: Fausto Ortega, Miguel Ángel Campos, Patricia Aristi, Monique Landesmann, etc. Nuestros compañeros y amigos mexicanos aportaban desde sus trayectorias académicas y personales: experiencias, teoría, material bibliográfico que fue enriqueciendo la mirada, la perspectiva de trabajo. En esta época la influencia de la psicología piagetiana y de las perspectivas cognitivas fue muy fuerte. Aparte de leer en paralelo este tipo de textos, recuerdo cartas de mi amiga que vivía en Brasil donde copiaba de forma manuscrita partes del texto a los que accedía para enviarlos. Eran cartas manuscritas larguísimas, no teníamos posibilidad de acceder a fotocopias, era aún una práctica difícil y que suena como si fuese un período muy lejano casi del paleolítico… pero no, fue hace un par de décadas y no tantas.

La importancia de este período fue combinar lo que tocaba de tecnología educativa con lo que portábamos de nuestra propia formación, tanto en la Normal Superior como en la universidad, que nos permitía relacionar de manera muy creativa lo aprendido con lo encontrado en las prácticas. También operaba mucho, en esa época, el diálogo intenso con Alfredo que, por las condiciones de exilio y la tarea a desarrollar en

Iztacala,[2] convertía al trabajo que desenvolvíamos en la universidad en un lugar de militancia en relación a la responsabilidad y el entusiasmo con que lo efectuábamos. La universidad en esa época era nuestro objeto y como teníamos tanta energía, "militábamos en la universidad" todo el tiempo; digo, no hacíamos política, hacíamos trabajo académico con el interés y el entusiasmo militante. Creo que eso ayudó mucho y marcó, por lo menos desde mi perspectiva, toda esta postura de trabajo en Iztacala, y ese período, del 76 y 77 al 80 y 82-83; fue un gran laboratorio para el trabajo de intervención, para nuestro trabajo, aunado a la generosidad de la gente. Además todos éramos muy jóvenes incluidos la mayoría de los profesores que eran primera generación de universitarios con capitales académicos escasos que se compensaban con un gran entusiasmo. Fue una época intensa de intervenciones curriculares para modificar colectivamente planes de estudios de las carreras del área de la salud y de un trabajo penetrante de formación de profesores.

En esta época se articulan fuertes vínculos con colegas de la UNAM que estaban en otras ENEP y en el CISE (Centro de Investigaciones sobre la Educación) como fue con Ma. Esther, con Ángel (Díaz Barriga), con Alicia (de Alba), con Rosa Ma. Torres y muchos más. Fue también una época de contactos con extranjeros que vinieron como profesores invitados a Iztacala, entre ellos los italianos Antonio Santoni Rugiu y Ángelo Broccoli con una mirada desde el marxismo gramsciano que enriquecía nuestra perspectiva y de la que estábamos ávidos. Grandes pláticas con Ángelo y Antonio sobre marxismo y educación, el lugar del maestro artesano, la participación estudiantil, etc. Todo un banquete que repetimos varias veces.

MBA: A propósito de esto que estás diciendo y también en relación a lo que mencionás en la entrevista, decís que sobre todo con los colegas del DIE empieza a aparecer como tema de indagación, entre otros, la cuestión de los grupos, su conformación y cómo éstos son importantes en el proceso de construcción de la identidad del sujeto. Ahora también nombrabas estas relaciones que se construyeron y a mí me interesaría saber cuán importante fueron esas relaciones o vínculos académicos que estableciste aquí en México.

[2] Eduardo se incorporó a la entonces Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP), Iztacala, en el Estado de México (hoy, Facultad de Estudios Superiores-FES Iztacala).

ER: En la década de los ‘70, la fuerza estaba dada por esta gente que te comenté, sí fines de los ‘70 y principios de los ‘80. Hay algunas cosas escritas de esto que podés ver: trabajos, tesis.

En esa época y en paralelo, empiezo a estudiar sistemáticamente psicoanálisis acompañado de un análisis personal con Raquel Barón y en paralelo el estudio en seminarios con Norberto Bleichmar. El acceso al estudio del psicoanálisis de manera sistemática y mi propio análisis interroga mis prácticas cotidianas de muchas maneras. Dediqué mucho tiempo al estudio de la teoría psicoanalítica: primero en grupos, en seminarios, y después ya sistemáticamente con Néstor Braunstein y con el grupo de gente que había en el CIEP, el Centro de Investigación y Estudios Psicoanalíticos: Mirta Bicecci, Antonio Solís, Daniel Gerber, etc. Muchos de ellos de Córdoba.

El estudio del psicoanálisis se combinó fuertemente con mi estilo de trabajo grupal. Siempre hice mucha intervención grupal, ya en los ‘70 con Alfredo en Iztacala hacíamos mucho trabajo con grupos y recuperábamos trayectorias de profesores, que fue marcando el trabajo y la reflexión que desarrollé en los ‘80. Con el ingreso al DIE en el 83 cambian algunas coordenadas que sostenía en la UNAM. Por un lado, el alejamiento del meollo de la práctica que tenía en Iztacala y que me costó bastante, por otro la presencia de perspectivas sostenidas por ejemplo por Justa (Ezpeleta) y su lectura de una sociología gramsciana; Elsie (Rockwell) y su mirada antropológica; María (de Ibarrola) y su lectura del currículum; Emilia (Ferreiro) y su postura piagetiana del proceso de enseñanza-aprendizaje y todos los investigadores que estaban en ese momento en el DIE: Juan Manuel Gutiérrez Vázquez, Olac Fuentes, Eduardo Weiss, etc., que miraban a lo educativo desde diferentes ángulos y con diferentes aportes.

Estando en el DIE no podía usar el psicoanálisis como perspectiva porque no era bien visto, comencé a realizar mediaciones y el currículo vino perfecto como analizador; primero porque ya sabía mucho, tenía una larga experiencia de trabajo en la UNAM, una práctica intensa sin mucho tiempo para reflexionar con distancia del quehacer porque la urgencia de la práctica exigía otras lógicas y la intervención nos pautaba la reflexión en la acción. El DIE posibilitó por un lado tomar distancia de las urgencias de las prácticas y tener tiempo para pensar. Con un grupo de gente joven que eran mis alumnos, mis primeros alumnos del posgrado ayudaron muchísimo al trabajo

de campo, a las primeras investigaciones; no es que yo no hubiera hecho investigación, con Alfredo en Iztacala la hacíamos pero era investigación ligada a la intervención, investigación-acción, en cambio en el DIE era una investigación sin intervención. En el DIE ayudaron muchísimo gente que hoy son grandes investigadores, no porque los haya formado yo sino porque tenían ya pasta de grandes investigadores: Adelina Castañeda, Verónica Edwards, Carlos García, Terry Spitzer, Zardel Jacobo, Ana María Cerda, Mirta Abraham, Aurora Elizondo y muchísimos más que podrás ver en mi CV que fueron mis alumnos y que abrieron un campo de trabajo fructífero. Esta época de los 80, estuvo muy ligada al tema curricular y hacia finales de los '80 es cuando abordamos con más fuerza el tema de las trayectorias.

MBA: Que ya con Alfredo tempranamente habían comenzado a trabajarlas…

ER: Sí, el tema de las trayectorias comenzó a interesarnos a finales de los setenta ligado a grupos de maestros y sus dificultades para ejercer la profesión; se fue afianzando, como estudios particulares de trayectorias de sujetos a finales de los '80. Esto no es casual porque el dominio de la teoría psicoanalítica era mayor y una forma de ligarlo a las investigaciones que realizaba ya que no podía dedicarme a analizar a los maestros, fue en el estudio de las trayectorias que se amarraba a la reconstrucción biográfica y esta perspectiva permitía trabajarlo con mayor soltura.

MBA: Al finalizar la instancia posdoctoral en Buenos Aires y al finalizar la entrevista también, manifestás –textualmente- "hoy me reconozco como un investigador que porta dos vertientes en su formación, en su trayectoria, en su identidad… la otorgada por Argentina en mi juventud, y por México en mi madurez", y más adelante decís que te reconocés como un investigador *argenmex*. Bueno, estuvimos hablando acerca de lo que Argentina te dio, la cuestión de la militancia, de una perspectiva en la intervención pero me interesaría saber qué fue lo que te dio México.

ER: México me dio muchas cosas.
Primero, la mesura. Después, el encuentro con la otredad: la de los otros y la mía.

Comencé a analizarme en México porque me dolía el corazón. Recuerdo que al año y medio de llegar a México fui a un cardiólogo porque sentía dolor en el pecho y diagnosticó una cardiopatía congénita compleja. Muy asustado lo comenté con una compañera médica de Iztacala que me recomendó un médico internista; el médico me revisó, habló conmigo de los síntomas que sentía y dijo: "Los cardiólogos viven de gente como usted. No tiene físicamente nada pero hay especialistas que se dedican a escuchar y creo que debería ir con uno de ellos" Le contesté: "¿Me está derivando a un psicoanalista?". "Sí", contestó pausadamente… Entendí que tenía "el corazón partío" como dice la canción y me tiré al diván. En este desencuentro/encuentro con uno mismo uno aprehende al otro que está en uno y no conoce, y a los otros que cree que conoce y desconoce.

En esta búsqueda experimenté la mesura a partir de la escucha. Como argentino uno habla muchísimo y los mexicanos saben escuchar; tienen gran experiencia en la escucha y, en la forma de esa escucha permiten que uno se reconozca. Creo que estas cosas son muy fuertes y son constitutivas a un investigador, porque no podés hacer investigación si hablás todo el tiempo. Recuerdo que alguna vez alguien me dijo: *"*bueno lo que pasa es que uno habla para tapar al otro, para que el otro no hable"; que es un poco lo que hace el maestro: habla, habla, habla y no deja que el alumno hable, se exprese.

Esta parte de apropiación de la mesura –prudencia, tacto, discreción- no es poca cosa; es aprender a descentrarse de uno mismo, no ser tan narcisista y, de alguna manera, relativizar el propio saber. Eso también lo aprendí en México: diferenciar el conocimiento del saber; el saber ligado a lo experiencial, en las experiencias como resultados de las acciones cotidianas. Hay una autora, Ágnes Heller, que tiene muchísima influencia en nosotros, *Sociología de la Vida Cotidiana* es el libro de referencia, que estudiábamos en los '80 y que desde una lectura asentada en el marxismo da cuenta de estos saberes cotidianos que nos constituyen. En paralelo tuvo mucha fuerza en los sentidos que fui cimentando mi acercamiento a la investigación un autor como Michel de Certeau y su libro: *La Escritura de la Historia,* para pensar la construcción de la otredad. Es un libro ejemplar. Leía también, siempre lo hice y lo sigo haciendo, literatura y poesía: leer a Juan Rulfo, su relato minimalista de *Pedro Páramo*

al que he regresado muchas veces. Leer la poesía de Octavio Paz… Leer *El Laberinto de la soledad…*

México me permite acceder a lo empírico; a un trabajo de campo intenso. México me permitió intervenir en las instituciones; realicé muchísima intervención institucional, curricular; trabajé con el currículo como analizador y eso fue impactante, esto se puede hacer acá, en esta orilla. En Argentina era difícil, no sé ahora, pero no es tan fácil. Yo he hecho intervención en Argentina pero tiene otro tipo de variables.

México me enseñó a investigar; no sabía investigar, aprendí acá a trabajar con el dato, a hacer que el dato hablara y hacer lo que Geertz llamó una descripción densa y no mensa (risas). Vía México me conecté a un montón de autores porque llegaban aquí, porque México tenía y tiene gran apertura a la presencia de investigadores internacionales. Argentina está tan lejos y Córdoba tan, tan lejos que llegan poquitos…

Creo que hay una parte que tiene que ver con el trabajo muy sistemático experimentado acá, con la mesura de no adelantar, de esperar antes de hablar y con lo que es el reconocimiento del otro, como ajeno a uno pero al mismo tiempo el otro que interroga, te interroga y cambia tu postura. El lugar de la interrogación, del pensamiento divergente.

¿Qué más me dio México? México me dio el vínculo con pares; pasar de un gran par: Alfredo, articulado en la hermandad, a trabajar con pares y los pares son muchos y en diferentes épocas; pares con los que construimos muchísimas cosas y con los que tengo aún muchas afinidades, mucha cercanía conceptual, afectiva. El encuentro con pares mexicanos ayudó muchísimo a entender desde otro lugar la realidad; la realidad como construcción social. Realidad construida con otros; con los aportes, afectos, fantasmas, etc., etc., de muchos otros. En esta línea la mirada de René Kaës es un aporte fundamental para entender las construcciones del vínculo donde se juegan el sujeto y el otro, la presencia y la ausencia.

Sí, México es mi segunda piel y lo es, no hay manera de negarlo. Está en mí. Quizás una buena metáfora de esto, se refleja en dos productos. Tú leíste la tesis de doctorado escrita en los ‘90 y esa tesis dice, “escribo sobre Zacatecas porque no puedo hacerlo sobre Córdoba”, es cierto y te comenté que la tesis doctoral de Adela (Coria) es la primera tesis de doctorado que dirigí en el DIE y fue sobre Córdoba…

En estos movimientos hay una etapa muy importante en estos últimos diez años. Todo el trabajo, desde que regreso del posdoctorado en Argentina en el 2002, es intensamente sobre México, y cubre historias de universidades mexicanas, todas, excepto la tesis de Adela; el resto, incluso de argentinos que vinieron acá, trabajaron con historias mexicanas. Esto habla de mi inscripción en México, como lugar, una vez más. Hasta el año 2008 el gran tema es historia de las universidades y grupos en las universidades. Hago un fuerte trabajo de intervención en la Universidad Pedagógica, que está en proceso de sistematización, y en ese momento giro mi mirada, mi interés a grupos de científicos: producción, reproducción y legitimación de prácticas.

¿Qué se expresa en el trabajo de historización de grupos e instituciones y con grupos de científicos? Con historias de la universidades trato de dar cuenta cómo un grupo se articula y considero que el trabajo de Zacatecas lo permite mostrar al dar cuenta de la otredad en la institución en los grupos prefundacionales, fundacionales, herederos, desheredados, marginales, etc. Hago historia para entender al otro, nunca hice historia de otra manera. Hago historia también como un ejercicio terapéutico, muy cercano a la lógica que planteó Ricoeur, la historia como terapéutica; y también cercana al psicoanálisis, entre la arqueología que el psicoanálisis hace de ir sacando capas de la cebolla, y la historia que el psicoanálisis construye, por la que el sujeto historiza su propia vida para generar su propios sentidos. Hago y sigo haciendo historia en muchas universidades: Michoacán, Durango, bueno Zacatecas, la UNAM, Sinaloa, o sea recorrimos fuertemente las universidades del país.

Después está también en esta época todo el trabajo con estudiantes indígenas que insiste una vez más en la otredad. El tema del acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en las universidades era desconocido y lo desarrollamos en doce universidades mexicanas, en tres países de Sudamérica: Brasil, Chile y Perú y tres de Centroamérica: Costa Rica, Guatemala y Nicaragua. Fue un trabajo intenso, con mucha presencia en campo mostrando las articulaciones, institucionales, de trayectorias, nacionales, étnicas, etc., etc. Un trabajo apasionante que nos llevó desde el sur de Chile al Amazonas, desde Cusco a Guatemala.

Por último está el tema de los científicos: cómo produce un científico. Tema que tiene que ver con una inclusión en los sistemas de valoración, o sea el haber sido árbitro e intentar comprender la producción de los otros. En este caso particular interesa: cómo

se construye realidad y cómo produce el otro, el otro que está muy lejano a nosotros en el plano de lo que construye.

MBA: Y finalmente, ¿qué implicaciones tuvo para ti haber vivido el exilio y no retornar a Argentina?

ER: Volví a Argentina en el año 83, 84, o sea una vez que se restableció la democracia. Llegué a Argentina y habían pasado muchas cosas; entre otras cosas, mi madre me pidió que fuéramos a la tumba de mi padre y cuando llegamos a la tumba vi mi nombre… bueno, porque tengo el nombre de mi padre y como sabrás en Argentina no usamos el segundo apellido. Eso fue un golpe brutal porque lo que veía era mi nombre y otra vez la culpa por estar vivo, y el fantasma de la traición cometida para seguir viviendo. Esto es un tema de muchísimos años de análisis, es decir el problema del sobreviviente: qué dejaste de hacer o qué hiciste para vivir.

El otro tema, cuando regresé a Argentina de visita la primera vez, era no entender qué pasaba, vivía situaciones extrañas. Por un lado, un grupo de gente que defendía y se vanagloriaba de la guerra de las Malvinas, te hablo de gente de mi generación, ligada a mí, no de derecha sino que habían estado en la militancia. El tema Malvinas, que habíamos vivido con horror desde México, era sostenido en otro registro. En lo cotidiano era un país prepotente, me volvía loco. Un país que estaba saliendo de la dictadura, que la gente llamaba *proceso* y me indignaba porque eso era una dictadura, tenía formas autoritarias, te estoy hablando del año 84. No aguantaba el tono de voz, las actitudes, etc. Claro estaba desacostumbrado, no había regresado en ocho años, no había vuelto, no podíamos regresar; además iba con mis hijas que eran pequeñas, y una de ellas lloraba y decía: "¿por qué todo el mundo se pelea?". Claro, era el tono argentino coloquial en la mesa y a los gritos, en la calle, que Soledad no entendía y pensaba que todo el mundo se peleaba. Estas cosas fueron muy impactantes y no fue un buen encuentro. Fue un desencuentro, entre lo de mi padre, había muerto una hermana también y el no sentirme de ahí en lo cotidiano. Me desencontraba por muchas razones, entre las que estaba mi nombre que era el nombre de mi padre. Recuerdo que leí en esa época un libro de Josefina Vicens que comienza con la siguiente frase: "todos hemos

venido a verme", *Los años falsos* se llama y claro la frase tiene que ver con la tumba del padre y una historia parecida.

Unos días antes de regresar a México, sueño que estoy en la fila de una parada de ómnibus en Argentina y escucho hablar a dos mexicanos a los que les digo: "Ah!, también soy de allá". Me miran y dicen: "No, no eres de allá". Esta fue la sensación, no ser ni de allá ni de acá por esta onda de que seguía siendo reconocido en México como argentino, sigo siéndolo, pero en esa época me jugaba una identidad más de acá que de allá. Bueno, las condiciones laborales tampoco lo permitían, había acumulado en México una historia que era muy difícil transferir a Argentina; bueno, seguramente si hubiera vuelto hubiese hecho cosas pero… No, además perdí los códigos.

Regresé a México y estuve cuatro años sin volver a la Argentina, regresé hasta 1988. No quería volver porque me costaba el desencuentro afectivo, cotidiano. Habíamos crecido muchísimo en México, por la facilidades del exilio, porque no habíamos tenido censura, porque habíamos tenido libertad para trabajar, para investigar; tenía muchos amigos acá, mucha identidad armada acá, eso era para mi central. En esa época construí una frase en la que decía que volvería a Argentina siempre y cuando fuese en un chárter con todos mis amigos de acá, me volvería con todos mis amigos mexicanos, con la gente con la que había construido identidad, con mis colegas más todos los amigos, o sea, volvería a Argentina con México

Alguna vez leí una frase muy hermosa de Pablo Neruda, hablando de México. Pablo Neruda que vivió acá, decía que México siempre va a circular en sus venas como un águila a contramano. De alguna manera es la sensación con Argentina, circula como a contramano… Y bueno, sigo leyendo periódicos argentinos, enojándome con las cosas que leo (…) porque no entiendo, porque me parecen desagradables. Me entusiasma que la gente joven avance y por otro lado me llama la atención, en lo político, el desconocimiento que existe. Me hartan los viejos de mi edad que ya están de partida pero que no se van, me impresiona la meritocracia en Argentina… Es un país que me cuesta mucho entender; pero donde todavía tengo grandes amigos y además también me seduce, de alguna manera, el pensamiento de algunos argentinos.

Claro que si me decís de dónde sos, todavía no sé si soy de allá o de acá. Tengo y voy a morir con esta dualidad. Más que dualidad es una banda de Möbius, una cinta continua sin anverso ni reverso, sin faz y envés, sin cara o cruz…

Referencias Bibligráficas

Alfonso Garatte, M. (2015) *De huellas, aprendizajes, legados y no retornos. La experiencia de un grupo de pedagogos argentinos en el exilio mexicano (1975-1983).* México: Consejo Mexicano de Investigaciones Educativas A.C. (COMIE) Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colección Tesis COMIE.

Arfuch, L. (2010) *La entrevista, una invención dialógica.* Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, J. (2010) *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación.* Buenos Aires: Edicionaes Novedades Educativas.

Lion, C. y Mansur, A. (2002) "Una estancia posdoctoral en el IICE: entrevista a Eduardo Remedi", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Nº 20, año 10. Buenos Aires: Miño y Dávila.

***Malena Beatriz Alfonso**. Profesora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de La Plata, Argentina (2003), y Maestra en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (2013). Actualmente doctoranda del Doctorado en Pedagogía, UNAM (generación 2014-2018). Desde el año 2011 se dedica al estudio de la historia reciente de la educación argentina y mexicana, indagando en la incidencia pedagógica del exilio argentino en México. Entre sus publicaciones recientes se encuentran: "El exilio como viaje de formación y conocimiento. El caso de Azucena Rodríguez Ousset en México (1976-1983)", *Historia de la Educación. Anuario*, vol. 17, Nro. 2. Buenos Aires: SAHE, 2016. Información de contacto: malenalf2001@gmail.com Dirección postal: Calle Silos Nº 94, Colonia Minerva (C.P. 09810), Delegación Iztapalapa, Ciudad de México. T.E.: +52 55 5445 8527

Educación, Formación e Investigación, Vol.3, N°5.
ISSN 2422-5975 (en línea).
Diciembre de 2017

FORMAS DE LA INVESTIGACIÓN. RESEÑA DE *INSTITUCIONES EDUCATIVAS. SUJETOS, HISTORIA E IDENTIDADES* DE E. REMEDI (COORDINADOR) MÉXICO, PLAZA Y VALDÉS, S.A. DE C. V. EDITORES 2004, ISBN 970-722-313-8

Gustavo Enrique Rinaudo*

Resumen

El libro presenta una serie de trabajos en torno a las instituciones educativas prestando especial atención al Nivel Superior y muestra un modo consistente y cuidadoso de producir conocimientos acerca de las instituciones educativas, los sujetos y sus identidades. Se hace un recorrido por las diferentes secciones del libro donde se recuperan las principales conceptualizaciones y los modos de investigación propuestos por cada uno de los investigadores reunidos en la compilación. En un primer momento se recupera un modo de pensar las instituciones como un entrecruzamiento de textos; un segundo momento es dedicado a reflexionar sobre las trayectorias académicas y las instituciones circunscriptas a contextos específicos y en un tercer momento se abordan las narraciones biográficas y discursividad institucional y, por último, las historias institucionales y sujetos. En su conjunto nos aproxima a un modo particular de la investigación educativa latinoamericana.

Palabras Clave: Instituciones educativas, sujetos, identidades, investigación educativa

WAYS TO DO RESEARCH. A REVIEW OF REMEDI ALLIONE, E. (COORD.) (2004) *INSTITUCIONES EDUCATIVAS. SUJETOS, HISTORIA E IDENTIDADES*. MÉXICO: PLAZA Y VALDÉS

Abstract

This book presents several works about educational institutions focusing on higher education and shows a sound and careful way of producing knowledge about such institutions, their identities and subjects. By reviewing the book's chapters, we highlight some important concepts and research methods suggested by all the researchers included in the compilation. We first recover the idea of considering the institutions as an interconnection of texts, we then reflect on the academic paths and context-specific institutions, and we also approach narrative biographies and institutional discourses to finally review individual experiences and subjects from such institutions. This publication brings us closer to a particular Latin-American perspective on educational research.

Keywords: educational institutions, subjects, identities, educational research

Primeras palabras

El homenaje a Eduardo Remedi convocado por este número de la revista EFI y la relevancia de la investigación institucional (cuya perspectiva permite clarificar situaciones conflictivas y colaborar con la intervención en la gestión)[1] me llevaron a releer este libro y desear compartir algunas de las riquezas centrales que encierran sus páginas. Desde mi lectura, la clave central radica en la actualidad de cada una de las propuestas aquí compiladas, que no solo cumplen con el cometido inicial de "develar presentificaciones que de lo institucional se despliegan en los establecimientos de educación superior en México" (Remedi, 2004, p. 17), sino que explicitan recorridos sugerentes para nuevas investigaciones en otros contextos. Es decir, este libro delinea *formas de investigación* que no solo sintetizan procesos puntuales sino que, además y sobre todo, configuran prácticas *modelizantes* para actuales lectores preocupados por el quehacer institucional. Vale precisar que entendemos *modelización* en diálogo con Iuri Lotman (1996), es decir, como proceso o esquema móvil que persigue explicitar un orden o concepto complejo, sin que esa pretensión se encuentre alguna vez acabada para siempre.

[1]Tal como puede observarse en múltiples reflexiones y prácticas, por ejemplo, Remedi Allione y Vergara López (2016) sobre el Instituto de Biotecnología en México, entre muchos otros casos.

El texto y el investigador como fragmentos de flujos informativos

Iniciamos nuestro recorrido con el Prólogo de Lidia Fernández, quien comienza este proceso de *modelización* al introducir el problema de definir qué es una institución. Provocativamente afirma "no existen, si se quiere, las instituciones" (p.9), con ello busca sostener desde la primera página que no es posible hacer pesquisa en este campo si no se destierra en primer lugar el prejuicio de buscar "un objeto en sí", "atemporal" y simplemente "cuantificable" llamado "institución". A continuación aclara: lo que sí tiene estatuto de *real* es "la dimensión institucional de cualquier objeto que existe como tal en nuestra conciencia o fuera de ella, por el solo hecho de pertenecer al mundo humano." (p. 10) Y es esta faceta, sesgo, aspecto lo que empieza a delinearse como objeto de estudio. Pero todavía añade más: la vocación por lo universal (aquello instituido/instituyente propio de cualquier comunidad) debe ser fuertemente contrapesado por las subjetividades situadas en contextos precisos que involucran también (y quizás, en primer lugar) al investigador. La "interpretación coherente" de "lo institucional" es un "caminar en una cornisa" (para usar expresiones de la prologuista), es decir, un desafío que exige cuidado y valentía. También demanda un trabajo en co-labor, una necesidad de "otro" que acompañe y a veces apuntale al investigador para que no pierda ese delicado equilibrio.

Acaso sea este el primer rol de Eduardo Remedi en el libro quien, lejos de ser un mero compilador, realizó una co-labor con los autores, constituyendo un equipo de trabajo que realizó múltiples actividades, las cuales fructificaron en este libro[2]. De esta manera, por ejemplo, el equipo concretó discusiones sobre bibliografía y estrategias teórico-metodológicas que, en algunos casos, implicaron reuniones privadas con especialistas, por ejemplo, con el pensador francés Gérard Mendel en Buenos Aires en el año 2000. Desde nuestra perspectiva, estos sucesos algo anecdóticos explican en parte por qué cada uno de los capítulos posee un carácter *modelizador* que se proyecta hasta nuestro presente, ya que son producto de una labor sistemática y dialógica, cuya forma singular trasciende hacia otras investigaciones/intervenciones. Por supuesto, otro motivo central de la calidad de los trabajos radica en la trayectoria investigativa de los autores, ya consolidados en el momento de la creación del grupo.

[2] Distintos autores me comentaron detalles sobre los modos cómo se fue construyendo el libro, datos que aquí sintetizo.

El libro se compone de 4 secciones. En la primera encontramos "La institución: un entrecruzamiento de textos", escrita por el mismo Remedi en la que el autor reflexiona sobre la dimensión *intertextual* de las instituciones. Y explicita:

> La intertextualidad que nuestro trabajo aborda [involucra] la **institución** en su historia vivida, expresado en una trama argumental frecuentemente señalada en contrapunto; la **cultura institucional**, leída en lo situacional de sus prácticas expresadas en institución de vida; la **culturalexperiencial**, centrada en los sujetos institucionales, en sus trayectorias personales-académicas y en sus prácticas expresivas (2000, p.27, negritas en el original).

Distante de un pensamiento lineal o monofocal, su perspectiva supone un arduo trabajo interdisciplinario, que cristaliza en modelos de análisis explicados según gráficos triádicos y/o citas de Moebius intervenidas, segmentadas, transformadas. Nada es fijo desde el lente epistemológico de Remedi. Las memorias se presentifican, los lugares son momentos de encuentro, los sentidos de los textos se "in-diferencian", (p. 37).

La sección II "Trayectorias académicas e institución" cuenta con dos trabajos. El primero se denomina "La comunidad académica como espacio de socialización de científicos de la UNAM. El caso de los bioquímicos *herederos* de la Facultad de Medicina de la UNAM (1957-1974)", de Monique Landesmann. Tiene como objetivo dar cuenta de los procesos de socialización en una comunidad académica, que conformaron el departamento de Bioquímica de la facultad de Medicina de la UNAM. Para ello, la autora lee y analiza historias de vida de tres generaciones de estos profesionales:

1) Los "fundadores", que son los primeros en ocupar, en 1957, los puestos de profesores de carrera en el departamento y que han tenido un papel fundamental en la institucionalización de la bioquímica en la facultad;
2) Los "herederos", que tienen una década menos de vida que sus "padres", los "fundadores", e ingresaron al departamento entre 1956 y 1960; ellos se han dedicado, predominantemente, a la investigación y, a partir de 1974, se establecieron en los Institutos de la UNAM;
3) Los "profesores de la facultad", aunque coetáneos de los "herederos", tienen un ingreso más tardío que ellos a la academia (entre 1963 y 1966) y se proyectaron, preferentemente, hacia la docencia de pregrado de la facultad de Medicina.

El interés principal se centra en la formación y socialización de la generación de los "herederos", particularmente en función de su vínculo con los "fundadores". En un primer momento la autora problematiza el concepto de *socialización* tomando los aportes de Berger y Luckman, como proceso de interiorización de normas y valores, en el que los individuos se apropian del orden institucional. Dicha noción es complejizada para comprender el caso particular de los académicos, para ello se requiere de nuevos acercamientos a la dimensión institucional de las organizaciones universitarias, considerando lo imaginario y simbólico, desde los aportes de Remedi (2004) que involucra maneras de entender cómo se retransmiten los valores, las normas, los saberes y las creencias.

El otro apartado que conforma la sección II "Mitos arcaicos y fundacionales de la cerrara de Psicología" es de Rosa Martha Romo Beltrán. Se propone dar cuenta de ciertos mitos que configuran el campo de conocimiento de la Psicología, las prácticas profesionales de un grupo de profesores y recuperar continuidades, rupturas, filiaciones, presencias y ausencias, que se construyen y modifican a través del recorrido y trayectoria de vida por la institución educativa. Le interesa recuperar los relatos arcaicos, en tanto anteceden y otorgan sentido a ciertos relatos fundacionales de la carrera de Psicología en la Universidad de Guadalajara. Uno de los conceptos nodal es *el mito de origen* que, como define la autora, tiene por finalidad la edificación de un mundo. Además, permite reconocer la construcción de un origen, proporciona una matriz identificatoria y un código, quizás precario pero con la suficiente fortaleza como para afrontar la relación con lo desconocido.

En la tercera sección llamada "Narraciones biográficas y discursividad institucional" podemos acceder a dos artículos. El primero de ellos es "La narratividad de la vida, una lucha frente a la muerte y el olvido", de Rosa María Torres Hernández. Desde mi lectura, una de las mayores riquezas que ofrece este capítulo es la explicitación de conceptos que elijo llamar *de frontera*, en tanto se debaten en zonas tensivas del sentido, sin constituir meramente polos opuestos y permitiendo reconocer múltiples puntos de vinculación. Por ejemplo, *sujeto* e *institución* se des-articulan para pensar *formas de la vida* en la textualidad del género biográfico, que se presenta como puente metodológico para leer cruces entre lo subjetivo y lo social-institucional.

La perspectiva biográfica reconoce que existe tensión entre el sujeto y la institución; si bien en las Ciencias Sociales pude encontrar algunas respuestas a lo que algunos consideran la imposible relación (sujeto-institución), fue en la Literatura y en la Historia donde encontré la deliberación más plena acerca de la vida del sujeto y su constante tensión con las formas institucionales (Torres Hernández, p. 132).

Otro ejemplo puede observarse en la conceptualización de un *otro*, un sujeto *distinto* que permite pensar maneras de re-construir una vida en contraposición con la *propia ideología* o *visión de mundo* (pp. 150 y 151). Sobre este artículo solo nos resta subrayar que estas oposiciones nunca son dicotómicas y añadir que la reflexión final sobre la dimensión ficcional de las biografías abre el juego a lectores de otras disciplinas, como es el caso de la investigación literaria.

El segundo texto de este apartado, "Identidad profesional e identificación: Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico", de Silvia Fuentes Amaya. Aquí la autora investiga de qué maneras se construyen las *identidades profesionales*, es decir, cuáles son los puntos o lugares que permiten sostener un *proceso identificatorio*. En la Introducción explica con precisión:

> Tales cuestionamientos, llevados al terreno de lo educativo, tienen que ver con la formación de sujetos de la educación, en este caso en el nivel superior del sistema educativo nacional [mexicano]. En este contexto algunas de las preguntas más importantes han sido las siguientes: ¿de qué manera se define una identidad profesional? ¿En relación con qué procesos una puesta institucional logra formar un determinado tipo de profesional? ¿Qué mecanismos se despliegan para hacer posible o no la adscripción del sujeto educativo a un modelo de identificación? (p. 161).

Estas preguntas-guías permiten al lector reconocer una síntesis de la labor y también una perspectiva que ya anticipa las *formas modelizantes* de esta investigación. Específicamente, partimos de reconocer no solo una delimitación del proyecto de pesquisa, sino también y al mismo tiempo, de comprender un posicionamiento que discute cualquier concepción de *identidad* en términos esencialistas.

En coherencia con lo ya señalado, el subtítulo "Hacia una lectura desde lo discursivo y lo psíquico", cobra sentido como estrategia metodológica para desordenar

posiciones metafísicas o atemporales.[3] Así, en un entramado conceptual de gran complejidad, la autora dialoga con pensadores como Rosa N. Buenfil (1993) y Ernesto Laclau (1993) para partir de una concepción histórica y política de la *identidad*; con filósofos del lenguaje como L. Wittgenstein o J. Derrida, para explicitar una posición no denotativa del leguaje; con J. Lacan y S. Zizec para precisar la dimensión Psicológica elegida-construida, etc. Todos estos autores le permiten constituir un basamento teórico-metodológico en el que el *discurso* es entendido como práctica social histórica y como dimensión de análisis para comenzar a ahondar los problemas de la "identidad profesional".

En la cuarta y última sección podemos leer tres artículos que focalizan en las "Historias institucionales y los sujetos". El primero se titula "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina (1955 – 1975). Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional". La autora, Adela Coria, realiza un recorrido que sintetiza aspectos fundamentales de su tesis doctoral. Abordaje rico y complejo que, una vez más, invita a pensar el texto como *performativo* o *modelizador* de otras pesquisas.

El lector puede encontrar la explicitación de la forma cómo fue construyendo su objeto de estudio, vinculado a la reconstrucción de procesos de institucionalización de la Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad en el período señalado. También puede encontrar la relación entre el tema y el problema, que se construyó como un espacio de intersección de tres campos amplios: la configuración de las disciplinas académicas, la conformación del lugar de los sujetos universitarios (aspirantes a intelectuales e intelectuales académicos) y el campo institucional universitario, que los reúne desde una particular conflictividad. Además, la autora articula pasado y presente, dotando de actualidad su propia investigación educativa-histórica-institucional, que se actualiza también en sus afirmaciones en torno a la tarea de escribir aquella investigación doctoral y este artículo-capítulo de libro:

> Como nos enseña Georges Duby (1988) [reflexiona la autora] las preguntas que nos formulamos en perspectiva histórica son preguntas desde el presente hacia el pasado y, como también lo hace Michel de Certeau (1993), la escritura de la

[3] Puede confrontarse la Nota al Pie Número 3 de este artículo, p. 163.

> historia es grafía que en acto de introducción produce una versión, escribiendo al principio lo que produjimos como síntesis, comenzando por el final de un proceso, de una práctica, aunque de ella seguramente permanecerán gestos imposibles de traducir en texto, puesto que discurso y práctica obedecen a lógicas distintas (p. 195).

Como puede observarse, en coherencia con los demás textos de este volumen, la posición no-esencialista se articula de un modo lúcido con la práctica de escritura, entendida como dimensión espacio-temporal, objeto de auto-reflexión por parte de los investigadores.

En conexión con este mismo delineamiento de pensamiento-escritura presente en el libro, es posible leer el Capítulo siguiente de esta cuarta sección: "Rojo y negro" de Carlos Manuel García González. El título del texto anticipa su carácter sugerente: ¿qué dimensiones de lo institucional permite leer este contraste de colores? Elijo leer este título simbólico en conexión con la clásica novela de Standhal[4] *Le Rouge et le Noir* (1830), en la que los opuestos pueden leerse en conexión con la subjetividad de un protagonista, que se construye en la tensividad de las clases sociales, el ejército y la Iglesia de una Francia convulsionada. El recorte temporal de la investigación es en México 100 años después de la edición de la novela y recrea las tensiones entre el Estado y la autonomía de la Universidad de Guadalajara, atravesada por complejos intereses económicos y políticos.

Las formas de la argumentación textual de García González articulan la minuciosidad descriptiva de los documentos, que le permiten anclar su labor en el género de las Ciencias Sociales, con un estilo personal-literario, que ayuda al lector a reconocer un punto de vista de autor-investigador-creador como parte del proceso de pesquisa realizado.[5] Esta dimensión estilística-literaria puede ejemplificarse también con los subtítulos tales como "Presentación (algo que pretende ser la teoría)" o "Clima para el verano de 1933: el pensamiento único (o de cómo se funda la memoria y el olvido colectivos", entre otros. Subrayamos, finalmente, que el diálogo con *lo literario* le permite al autor encontrar su propia voz, cuestión que implica discutir con el discurso científico pretendidamente objetivo o absoluto. Y por lo mismo, podemos hacer suyas

[4] Henri Baile (1783-1742), pero más conocido por el seudónimo nombrado.

[5]Para una actualización del concepto de *autor* puede leerse Leunda, 2017.

las palabras de Borges que abren toda su reflexión: "Las herejías que debemos temer son las que pueden confundirse con la ortodoxia."

Para cerrar la reseña que proponemos, focalizamos en el último texto de la Cuarta sección y del volumen en su totalidad: "Trayectorias institucionales: gestos y estilos de los estudiantes universitarios del estado de Durango", de Santiago Lucero González. En diálogo con los Capítulos anteriores el texto reconstruye procesos de investigación previa, en este caso en diálogo con la labor de Maestría publicada en *Más allá del espejo de la memoria. Los estudiantes universitarios de Durango* (2001), dirigida por Eduardo Remedi.

El tema central radica en la problematización de la Historia institucional de esta Universidad entre 1950-1966. En este texto, la modelización investigativa opera articulando *institución*, *subjetividades* e *historias*, en un movimiento que incluye también el presente desde el cual el autor-pesquisador realiza su labor. Como él mismo explica: "La preocupación por el pasado no está centrada en hacer una historia de la institución sino que apunta a construir una historia de los hombres en la institución que persigue como propósito aclarar el presente" (Lucero González, 2004, p. 308).

Su artículo reconstruye el recorrido realizado en su tesis, siguiendo las huellas de la historia institucional de esa Universidad desde su constitución. Destaca la importancia de reconstruir la historia de las instituciones en relación con la historia local, lo que permite dar lugar a las voces que acalla la historia oficial encarnada en los sujetos que se "apropian" del pasado.

Resulta valioso el aporte metodológico que propone una forma de búsqueda que visita y enlaza ayer y hoy en una compleja urdimbre de distintos relatos: documentos históricos, registros periodísticos, la voz de los actores del presente, etc. En la indagación de este entretejido, rediseña el pasado rechazado o inconcluso que reaparece *presentificado* por los sujetos en distintos episodios de la trayectoria institucional, lo que permite comprender sus posicionamientos y explicar lo que tiende a repetirse.

La escritura, una vez más en este capítulo, se vuelve material blando que adopta la forma que le va dando el autor-creador o investigador. Así, "La gestación de la búsqueda" (p. 308) es el subtítulo que anticipa el proceso de formulación del problema; "Una forma de narrar", antecede a la explicitación del tejido de palabras, si vale recordar la etimología de *texto*, que implicó la investigación; "los trazos de la

institución" nos permiten ver ese juego conceptual-metodológico de re-construir voces pasadas con ecos presentes, etc.

Para finalizar, solo reafirmo que, desde mi lectura, cada texto constituye un proceso de modelización investigativa del campo institucional. Análogo a un arreglo coral, la voz de cada autor-investigador puede considerarse una forma singular indisociable de aquello que comunica. La *forma*, decía Lotman (1996), es información y el *estilo*, afirmaba Bajtín (1999), es indisociable de la responsabilidad del autor. Gracias a todos los autores de aquí y de allá por este "responder" con estas "formas" a las necesidades de la investigación institucional. Y sean bienvenidos, futuros lectores, a diseñar sus propias estrategias de modelización al mismo tiempo seria y comprometida, subjetiva y textual.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal.* México: Fondo de Cultura Económica.

Buenfil, R. N. (1993). *Análisis del discurso y educación*. Documento DIE 26. México: DIE-CINVESTAV.

Leunda, A. I. (2017). "Del autor al traductor" en revista *Estudios de Teoría Literaria.* Vol. 6, N° 12. Pp. 1-18. Disponible en línea en *http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/etl/article/view/2310*

Lucero González, S. (2001). *Más allá del espejo de la memoria. Los estudiantes universitarios de Durango*. México: Plaza Valdés.

Lotman, I. (1996). *La semiosfera I.* Barcelona: Frónesis-Cátedra.

Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo.* Buenos Aires, Argentina, Nueva Visión.

Remedi Allione, E. y Vergara López, A. (2016). "Una mirada al interior del Instituto de Biotecnología de la Universidad Nacional Autónoma de México". En revista *Sociológica*, 31-88. pp. 201-234. Disponible en línea en http://www.redalyc.org/pdf/3050/305045555007.pdf

Sobre el autor

***Gustavo Enrique Rinaudo.** Es Profesor y Licenciado Psicología, Tesista de la Maestría en Investigación Educativa con mención socioantropológica del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba. Actualmente es Profesor Asistente en Antropología Cultural, Contemporánea y Latinoamericana y Docente Supervisor del Contexto Social y Comunitario del Programa de Prácticas Preprofesionales de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba y docente en el Instituto de Formación Docente Carlos Alberto Leguizamón de la ciudad de Córdoba. Desarrolla actividades en proyectos de extensión universitaria. En el marco de la investigación el campo de interés se centra en temáticas relacionadas con la niñez, la escuela y la comunidad en contextos de pobreza. Información de contacto: gustavorinaudo@hotmail.com

Índice

Editorial (Homenaje) Pág.

Santiago Lucero González..... 3-7

Acerca de este número

Presentación

Ana Inés Leunda..... 8-12

Artículos

Devenir científico. Instituciones transicionales y figuras de identificación en la conformación de trayectorias consolidadas

Eduardo Remedi y Rafael Blanco..... 13-41

Algunas dimensiones de la intervención institucional en el nivel de formación superior

Santiago Lucero González..... 42-64

Escuelas, familias y contextos. Diálogo de experiencias en el marco de una propuesta de formación

Olga Silvia Avila..... 65-85

Las políticas de formación docente como estructuras de apoyo al trabajo de enseñar

Gonzalo Gutierrez y Lucia Beltramino..... 86-106

El sujeto ético en la justicia educativa

Mónica Laura Fornasari..... 107-123

Leer no es solo decodificar y escribir va más allá de copiar. Un estudio con futuros profesores

Daiana Yamila Rigo, María Laura de la Barrera, Mabel Rybecky..... 124-135

El análisis virtual y sus dimensiones: un análisis de la propia práctica

Juana Nieves Porro..... 136-157

Una mirada exploratoria a las primeras experiencias de los bibliotecarios puertorriqueños en el marco para la alfabetización informacional en la educación superior

Myrna Lee Torres-Pérez..... 158-172

Informes

Formar para la democracia en el nivel primario. Aportes desde una experiencia en investigación
María Sofía Caturelli Kuran..... 173-180

Experiencias educativas y pedagógicas

Narrar las prácticas de enseñanza. Una experiencia en el profesorado de biología de la UNC
Maricel Occelli, María Teresa Ferrero, Priscila Ariadna Biber, Claudio Alejandro Sosa..... 181-192
El trabajo comunitario como herramienta de formación profesional: una experiencia de salida educativa a barrio "Los cortaderos" (ITS-Extensión áulica Villa el Libertador)
Amalia Lorena Alcorta, Líbera Guzzi, Verónica Mamondi, María Soledad Gómez Campanello 193-206
"Educación en otros espacios". Reflexiones en torno a una propuesta de formación entre los ISFD de Córdoba y el museo de Antropología (FFyH-UNC)
Mariela Eleonora Zabala, Patricia Zabalza y Ana García Armesto..... 207-219

Ensayos

Huellas y trazas del trabajo de intervención institucional de Eduardo Remedi
Rosa María Torres Hernández..... 220-237

Homenajes

Homenaje a Eduardo Remedi
Alfredo Furlan..... 238-245
Carta a Eduardo
Elsie Rockwell..... 246-248
Eduardo Remedi: (sico)analizar a propios y extraños
Sylvie Didou Aupetit..... 249-256
Homenaje a Eduardo Remedi: Profundidad e irreverencia en la cultura institucional

Laura Echavarría Canto..... 257-266
Las sirenas y otras maravillas
Germán Álvarez Mendiola..... 267-269
El querer decir, un legado de Eduardo Remedi como afirmación y como enigma
Teresa de Jesús Negrete Arteaga..... 270-273
Eduardo Remedi en el recuerdo
Rosalba Genoveva Ramírez García..... 274-279

Entrevistas y Ponencias

La convivencia como condición de viabilidad en las escuelas secundarias
Alfredo Furlán y Graciela Magaril..... 280-289
Eduardo Remedi: "Un procurador de deseos". Entrevista a Adela Coria
Marcela Cena..... 290-297
Historia política, historia personal. Diálogo con Liliana Vanella en torno a su amistad con Eduardo Remedi
Marisa Muchiut..... 298-306
Un ejercicio de memoria: diálogo con Eduardo Remedi Allione (1949-2016)
Malena Beatriz Alfonso..... 307-323

Reseñas

Formas de la investigación. Reseña de *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades* de E. Remedi (coordinador)
Gustavo Rinaudo..... 324-334