Voces de la Educación

Voces de la Educación

Vol.4 Núm.8 Julio – Diciembre 2019

****** *Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas, Andrés Torres Carceller. *¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo seducir a los estudiantes?, Paula Alejandra Camusso*Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos, Facundo Giuliano * Testimonios, filosofía y escuelas. Reflexiones a partir del programa educativo "Jóvenes y Memoria-Córdoba", Laura Arese* El valor de la escuela, Francisco Oliveira*Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio, Maria Rosa Buxarrais, Francisco Esteban, Teodor Mellen y Guillem Pérez * El interés y el programa como puntos de partida de la enseñanza, Daniel Brailovsky* Entrevista a Juan Cristóbal Cobo Romani. La educación en el mundo digital, Marisol Esperanza Cipagauta Moyan* La evaluación del desempeño docente en educación primaria, Germán Flores Martínez * Percepción de los estudiantes de enseñanza media sobre su proceso de formación y las relaciones interpersonales que existen en su desarrollo escolar, Alejandro Sepúlveda Obreque, Olga Davis Shuler, Daniel Alberto Saez Sotomayor, Javiera Burgos Aros*******

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impreso)

Voces de la Educación

Voces de la Educación
Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Director
Marcelino Arias Sandi

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustin Ortega Cabrera, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé, Felipe Aguirre Chávez.

Comité Científico Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Wietse De Vries Meijer, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Bladimir Reyes Córdoba, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, Betsy Soto Pérez.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.
El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.
Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista.
Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 4, núm. 8, julio-diciembre 2019 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 03 de julio del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas

Andrés Torres Carceller 3

¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo seducir a los estudiantes?

Paula Alejandra Camusso..... 17

Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos

Facundo Giuliano.....28

Testimonios, filosofía y escuelas. Reflexiones a partir del programa educativo "Jóvenes y Memoria-Córdoba",

Laura Arese 69

El valor de la escuela

Francisco Oliveira.....82

Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio

Maria Rosa Buxarrais, Francisco Esteban, Teodor Mellen y Guillem Pérez 107

El interés y el programa como puntos de partida de la enseñanza

Daniel Brailovsky 120

Entrevista a Juan Cristóbal Cobo Romani. La educación en el mundo digital

Marisol Esperanza Cipagauta Moyan 132

La evaluación del desempeño docente en educación primaria

Germán Flores Martínez..... 139

Percepción de los estudiantes de enseñanza media sobre su proceso de formación y las relaciones interpersonales que existen en su desarrollo escolar

Alejandro Sepúlveda Obreque, Olga Davis Shuler, Daniel Alberto Saez Sotomayor, Javiera Burgos Aros.....154

Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas*
Innovation or trend: the active pedagogies in the current educational model. A reflexion on the emerging methodologies

Andrés Torres Carceller[1]

[1]Universidad de Barcelona, email: andrestorres@.edu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8055-7479

Resumen Mientras la sociedad avanza, el sistema educativo continúa vinculado al modelo tradicional centrado en la transmisión de información, debiendo adaptarse a los nuevos tiempos y al nuevo perfil de estudiantado, con una educación centrada en el alumno y el aprendizaje. Las pedagogías activas desarrolladas durante el siglo XX devienen un referente fundamental para la implementación de la educación por competencias.

Palabras Clave: metodologías innovadoras, innovación educativa, pedagogía activa, educación por proyectos

Abstract: As society advances, the educational system remains linked to the traditional model focused on the transmission of information and must adapt to new times and new profile of students, with the students and learning centered education. Active pedagogies developed during the 20th century become a fundamental reference point for the implementation of education competencies.

Keywords: innovative methodologies, educational innovation, active pedagogy, education project, Project Based Learning

Recepción: 1 febrero de 2019
Aceptación: 30 de mayo de 2019

* Obra Social de la Fundació Bancària “La Caixa”

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas.

Introducción

Cualquiera puede apreciar cómo la sociedad cambia rápidamente mientras el sistema educativo apenas ha variado en lo sustancial en las últimas décadas. Vivimos en la cresta de una ola que no acaba nunca de romper, los cambios en educación han sido constantes y de gran calado, pero pese a ello, el sistema tradicional basado en la enseñanza, continúa plenamente vigente en las aulas. Perpetuando el *bullying institucional* que sufren unos estudiantes que deben enfrentarse a unos planes de estudio que no se adaptan a la realidad social de las nuevas generaciones.

"Dados el estado actual de la profesión [docente], el estado de ánimos de los enseñantes en esta época de contracción y el de los estudiantes que se enfrentan a un porvenir incierto, se precisa con urgencia una crítica exhaustiva de la organización de los sistemas de educación" (Carr y Kemmis, 1988:232).

Como comprobamos en la anterior cita, esta problemática se arrastra anacrónicamente y aunque durante las últimas tres décadas ha habido progresos, el verdadero cambio de paradigma educativo todavía no se ha producido. Y es que además del decalaje del sistema educativo respecto a los estudiantes, la creciente precarización del profesorado y la cada vez menos valorada función docente por parte de las instituciones, dificulta la renovación efectiva del sistema.

Pese a ello, la implementación cada vez más real de la educación por competencias, ha permitido recuperar y desarrollar metodologías globalizadoras en lo que podríamos denominar como pedagogías activas. Otorgando mayor autonomía al alumno al no imponer una secuencia determinada de trabajo, sino permitir una evolución libre que posibilita la exploración de diversas estrategias para solucionar un reto, poniendo en valor la operatividad de los aprendizajes.

¿Que todo cambie para que todo siga igual?

Como subrayan Guarro, Martínez y Portela (2017), los planes de educación están plagados de tópicos como actualización, mejora, innovación, calidad o excelencia. Pese a estas palabras, actualmente el sistema educativo en España continúa estando enfocado primordialmente a superar exámenes. Un claro ejemplo es como los dos cursos de bachillerato se centran fundamentalmente en las pruebas de acceso a la universidad. Los centros educativos se centran mayoritariamente en las cifras macro, los resultados puros, sin contemplar los verdaderos aprendizajes que son los que van a perdurar en el tiempo. Por mucho que los nuevos planteamientos se impongan en el discurso, basta observar como el sistema tradicional perdura muchas veces camuflado bajo términos de *moda*, pero al no estar motivados por una verdadera convicción, tras la fachada de buenas prácticas e innovación no ha cambiado nada. Porque de nada importa que la innovación se plantee desde planteamientos teóricos si no llega a la práctica.

Los niños de Educación Infantil aprenden sin dificultad en la escuela, que es un lugar de diversión para ellos, viven experiencias y aprenden de ellas, es muy difícil encontrar a un niño de estas edades que se aburra. En cambio, cuando en primaria empiezan a recibir un modelo estandarizado, que para ellos puede ser arbitrario, alejado generalmente de la vida cotidiana y que seguramente no se adapte a sus mejores aptitudes e inclinaciones, conduce a los estudiantes a aprender los contenidos incorrectos de manera errónea (Schank, 2011). Nos referimos de forma general porque dentro de la disparidad del alumnado, algunos se adaptan perfectamente por su perfil a este sistema. Que prima un modelo de estudiante más pasivo, que está cómodo en su papel de receptor y tiene aptitud para prestar atención y almacenar datos precisos, potenciando las capacidades de memorización y expresión escrita.

Por mucho que la educación por competencias haya favorecido la integración de nuevos planteamientos, el modelo educativo actual mantiene un sistema estandarizado donde todos deben aprender lo mismo, en el mismo tiempo, de la misma forma y en el mismo lugar. Perdurando el esquema tradicional de curso, asignatura, clase, estudio y examen. Lo cual, choca con nuestra forma natural de aprender, como evidencian nuestros primeros aprendizajes, todos aprendemos a andar y hablar en momentos diferentes, pero en el instante en el que estamos preparados lo conseguimos. En cambio, el momento de aprendizaje de la lectura ya empieza a estar sistematizado y se convierte en una obligación para el alumno. Lo que puede acarrear que -al no estar todavía en un momento madurativo adecuado- desarrolle un rechazo hacia la lectura, que puede arrastrar y dificultar su posterior desarrollo académico.

El modelo educativo tampoco se adapta al contexto actual en el que los alumnos poseen poderosas herramientas multimedia, donde practicar nuevas habilidades, compartir información y comunicarse. Mientras que el aula se establece como un entorno en el que tanto la estructura como el contenido del discurso están regulados externamente por el plan de estudios y el sistema de exámenes, y donde las comunicaciones están reguladas por el docente. El discurso cuidadosamente delimitado de la educación formal, contrasta con las ricas interacciones que los estudiantes realizan en el exterior de los centros y a través de mensajes de texto (Sharples, Taylor y Vavoula, 2006).

El acceso inmediato a gran cantidad de información que permite Internet, ha restado importancia a uno de los mayores objetivos en los que se centraba anteriormente la educación (Jenkins et al., 2017). Además, no debemos confundir información con conocimiento, puesto que conocer implica saber hacer, mientras que la información son datos codificados. El conocimiento no puede por tanto transferirse, puesto que necesita de una experiencia que permita actuar en base a la información que hemos asimilado. En cambio, la información sí es fácilmente transferible y almacenable, porque puede codificarse en un lenguaje -oral, escrito...-. El sistema tradicional de enseñanza se centra fundamentalmente en la transmisión de información en lugar de desarrollar el conocimiento de los estudiantes, y todo ello, pese a que el modelo de educación por competencias está completamente integrado en todas las etapas de nuestro sistema educativo, aunque el verdadero problema es que no siempre se acaba llevando a la práctica.

Con lo asequible que resulta el acceso a la información en la actualidad, es mucho más importante aprender a pensar, que almacenar datos en la memoria. Es obvio que conocer no hace daño y cuanto más conozcamos mejor, pero el sistema educativo sigue estando centrado

en gran medida en la adquisición obligada de unos datos determinados, de seguir instrucciones…, y todo ello sin que se tolere el error, fomentando un papel pasivo del estudiante. Y aquí radica uno de los mayores lastres, pues es importante que aprendan datos, pero con un planteamiento más abierto que permita que ellos mismos construyan sus aprendizajes, dotando a los estudiantes de mayor protagonismo en su propia formación.

Por eso no podemos caer en el error de pretender sustituir al docente como transmisor de información por las nuevas tecnologías, cambiando pizarras por pantallas digitales, pues si el único objetivo continúa planteándose en recibir datos, el cambio será baldío, perdurando el modelo transmisivo. Por mucha apariencia de innovación que puedan figurar las nuevas tecnologías, no son más que una herramienta, que puede ofrecer muchas posibilidades, pero no es la solución per se. El empleo de las TIC en Educación Primaria y Secundaria se centra más en proporcionar herramientas y acceso a Internet, que a cambiar metodologías o a propiciar contextos virtuales (Noguera, 2015). En la educación superior, el uso de las TIC está más extendido que en otros niveles educativos, estando más enfocado en el *e-learning*.

La propia distribución de las aulas indica las intenciones del docente -y del sistema-, una clase con todos los pupitres dirigidos hacia la pizarra, evidencia una concepción educativa del docente como poseedor de información que debe transferir a sus estudiantes, que no saben. Y aunque cada vez existan más clases polivalentes pensadas para poder desarrollar diferentes actividades y agrupaciones, no basta con esto. La propia distribución por materias estancas es una limitación y nuevamente nos fuerza a aprender contra natura, pues para resolver la mayoría de los retos a los que debemos enfrentarnos tenemos que planear una estrategia que incluya saberes y habilidades de diversas materias, activando el pensamiento complejo para que converjan en un único fin (Torres, 2019). Por lo que, si de verdad creemos en el aprendizaje por competencias, debemos ser consecuentes y transformar el sistema para que se adecúe a un modelo que permita desarrollar las capacidades de los estudiantes interrelacionando conocimientos de manera natural. Recogiendo estos postulados, un ejemplo de la voluntad de cambio, es el plan *Heziberri 2020* elaborado por el Gobierno vasco, dotando a cada centro de autonomía para desarrollar su propio currículum adaptándolo a su propio contexto, además pretende promover la creatividad individual en los estudiantes, planteándoles retos cercanos a sus vivencias, fomentando el trabajo por proyectos (Departamento de Educación del País Vasco, 2015). Asimismo, en Colombia las escuelas Fontán han desarrollado un método, que denominan *Educación Relacional*, donde no existen ni asignaturas ni horarios y los alumnos no están agrupados por edades, sino que se juntan por nivel de autonomía, trabajando colaborativamente por proyectos interdisciplinares (Fontán et al., 2013).

Las metodologías desarrolladas por Montessori, Steiner, Decroly, Pikler o Malaguzzi están ampliamente aceptadas y han influido profundamente en la concepción actual de la Educación Infantil, donde la idea de que es una educación menos importante, donde los niños pasan el día jugando y sin que exista un proceso de enseñanza sistematizado, ha permitido que sea un campo con gran libertad para la investigación educativa, siendo la etapa donde han surgido y evolucionado algunos de los principios que hoy se reconocen como métodos y enfoques innovadores en educación. Quizá sería el momento de integrar estos fundamentos a otras etapas -incluida la universitaria- y atreverse a romper definitivamente con los viejos modelos.

Las metodologías innovadoras que podemos catalogar como clásicas, desarrolladas por autores fallecidos hace tiempo, evidencia lo lentos que son los cambios educativos, pues desde hace relativamente poco tiempo se ha impulsado esta evolución más allá de una serie de centros aislados. En la actualidad, la neurociencia está confirmando lo acertado de estos planteamientos y como la intuición de sus autores les permitió desarrollar sus teorías adaptándose a los procesos naturales de aprendizaje. Dando un mayor valor a satisfacer mediante la acción nuestra curiosidad innata, otorgando más importancia a la creatividad y con ello, a todos los procesos de pensamiento complejo que activa. El enfoque transversal que promueven favorece el aprendizaje, ya que si la red neuronal implicada es más extensa -afectando diferentes partes del cerebro- la recordaremos mejor y seremos capaces de aplicarla con mayor eficacia (Evans, Gerlach & Kelner, 2007). Debido a que "el cerebro no funciona de manera parcelada sino integrada, y cuantos más aspectos diferentes integre un aprendizaje más significativo será globalmente" (Bueno, 2017:78). Pero la neurociencia también nos advierte que algunos aspectos ligados a la educación tradicional como la repetición -que mejora las conexiones neuronales ayudando a consolidar los aprendizajes- o el autocontrol son positivos para el aprendizaje (Bilbao, 2015). Por lo que aprender no es un proceso único, sino un conglomerado de procesos combinados (Uttal, 2014).

Las metodologías activas, promueven un aprendizaje sustentado en el ensayo-error, dando espacio a la reflexión, flexibilizando los procesos de aprendizaje para que puedan adaptarse a la diversidad del alumnado. En su mayoría estos aprendizajes parten de un reto, que plantea un objetivo que los estudiantes deben solventar. Dando la posibilidad de alcanzar su resolución mediante diversas vías, existiendo diferentes soluciones válidas al problema. Este mecanismo, es parejo al que ponemos en práctica de forma natural e inconsciente en nuestra vida diaria. Cuando tenemos que alcanzar o conseguir algo, marcamos un objetivo, que nos obliga a elaborar un plan de actuación para alcanzarlo, cuando el objetivo es conocido y por tanto el plan está integrado a nuestro conocimiento lo denominamos rutina (Barajas, 2013) y como forma parte de nuestra experiencia somos capaces de resolverlo con mayor facilidad.

Por eso debemos promover una educación más flexible y adaptativa, que permita al alumno desarrollar el proceso de aprendizaje de forma autónoma, con libertad para experimentar y tantear diferentes posibilidades para terminar identificando la más adecuada, favoreciendo factores como *proyectar*, *organizar*, *intuir*, *producir*, *experimentar*, *comunicar* o *deducir* frente al *memorizar* y *reproducir* del sistema tradicional. Para lo cual ya no basta con los anteriores esquemas basados exclusivamente en la lógica y la reflexión especulativa, potenciando un pensamiento más intuitivo y en constante reconstrucción. Que se pone en juego desarrollando procesos abiertos donde el alumno debe tomar decisiones por él mismo, razonar y clarificar bien los objetivos que debe alcanzar, explorando con libertad las diferentes vías para alcanzando, aplicando una perspectiva transversal. Recogido por ejemplo en la *Educación STEAM* (siglas en inglés de Ciencias, Tecnología, Ingeniería, Artes y Matemáticas), que promueve una educación holística que rompe el límite entre las materias (Servillo, 2017), en la metodología más extendida del Aprendizaje basado en proyectos o en muchas más variantes, teniendo todas en común que -tal como hacían la mayoría de las metodologías *clásicas* a las que antes nos hemos referido- dan una importancia mayor al momento del proceso y no solo a los resultados.

Pero para que el aprendizaje sea verdaderamente efectivo, sus objetivos deben tener un

componente motivador para el alumno y de la misma manera que en la primera infancia se aprende sin esfuerzo por el ansia endógena de aprender, la manera de no perder esta inclinación es atender a los intereses de los alumnos, relacionando los conocimientos que adquieren en sus estudios con el mundo real -y no solo profesional- (Adams Becker et al., 2017). Procurando que la motivación no sea extrínseca, simplemente por obtener un título determinado o superar la asignatura, sino lograr que sientan el proceso educativo como una experiencia autotélica que les sea intrínsecamente gratificante (Castell y Torres, 2018).

Todo esto supone un nuevo paradigma donde el docente cede el protagonismo al estudiante, preparando las situaciones para que los alumnos alcancen las respuestas por ellos mismos, asumiendo un rol activo. La acción docente no puede asentarse sobre el precedente, la costumbre, el hábito o el ritual rutinario, los docentes deben abandonar su inclinación por la enseñanza y adoptar una función de facilitadores y coordinadores, creando los escenarios que posibiliten que sus estudiantes puedan construir los aprendizajes de por ellos mismos, el profesor ya no explica, sino más bien cuestiona, sugiere, indica alternativas… acompañando a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje, estableciendo estrategias metacognitivas que proporcionan tiempo y espacio para que los estudiantes reflexionen sobre su propia progresión (Escorza, 2017).

Los tiempos cambian, los alumnos también

Más allá de la generalización que supone tratar de definir a una generación -yo mismo soy *millennial* aunque no me sienta identificado con muchas de las características que los definen-, es cierto que existen algunos aspectos que afectando a gran parte de la sociedad, tienen mayor incidencia en los más jóvenes -*millennials* y *generación Z*-, a los que se les atribuye un menor grado de responsabilidad, Shaputis (2004) ha definido a los *millennials* como *generación bumeran* o *generación Peter Pan*, debido a su tendencia a demorar algunos aspectos del paso a la edad adulta.

Desde hace algunos años los estudiantes que se matriculan en la universidad han nacido en un entorno digital, pero las nuevas tecnologías no solo afectan a los nativos digitales, siendo utilizadas por gran parte de la sociedad. Palfrey y Gasser (2008) sugieren que el término *generación digital* es una simplificación y prefieren referirse a *población digital*. Además, el uso de las TIC de los *millennials* respecto a otros estudiantes de generaciones anteriores apenas varía (Romero, Guitert y Sangrà, 2010). Incluso es engañoso suponer que ser nativo digital suponga saber usar las nuevas tecnologías (Jones y Shao, 2011), puesto que ser usuario básico de diversas redes sociales, no equivale a estar alfabetizado digitalmente, si entendemos que esto supone disponer plenamente de las capacidades que permiten al individuo vivir, aprender y trabajar en una sociedad digital.

Anteriormente la información la generaban los *expertos* y nos la transmitían por medios clásicos (libros, periódicos) y métodos modernos audiovisuales (TV, vídeo, fotografía). Los *no expertos* accedían a esta información leyendo, mirando y escuchando, siendo estas actividades pasivas la vía mayoritaria al aprendizaje. El acceso masivo a las herramientas de generación de contenidos y la rápida difusión que las redes sociales y otras herramientas permiten, ha favorecido pasar de un sistema de difusión vertical a la comunicación horizontal, y los más jóvenes están siendo los protagonistas de esta transformación. Ahora la gente

genera información, primero fueron los blogs, ahora los reyes son la fotografía y el vídeo. El hecho es que se ha democratizado el papel del creador, muchas personas comparten cosas, aunque no tengan nada interesante que decir. El concepto de *consumidor* y *creador* se ha difuminado en un mundo de intercambio de archivos y de cortar y pegar, las distinciones entre creador, propietario y consumidor se desvanecen. Confundiendo acceso libre con propiedad, los estudiantes se apropian muchas veces de ideas ajenas sin el menor pudor, siendo el método preferido para realizar investigaciones (Oblinger, 2004). Por eso se define a los *millennials* como creadores -no siempre creativos-, activos y también impacientes.

Para ellos, *hacer* es más importante que *saber*. La vida media de la información es muy corta en el contexto actual, de hecho, prácticamente ya no compran libros o manuales que hace unos años eran imprescindibles para cursar sus estudios. Retener datos ya no es percibido como algo necesario, siendo más propensos a realizar acciones que les permitan alcanzar resultados palpables (Northern Illinois University, 2015), las nuevas generaciones tienen la necesidad de advertir la practicidad de las cosas, entender el sentido útil de lo que aprenden. Les gusta trabajar en equipo, compartir experiencias (McGlynn, 2005) y están adaptados a la multitarea, sintiéndose cómodos participando en varias actividades al mismo tiempo. Trabajando con varias pestañas abiertas en su navegador, escuchando música y comunicándose al mismo tiempo por *whattsap*. Tienen ansia por obtener resultados y satisfacción de forma inmediata, pero sus hábitos digitales también les ha generado la necesidad de ser escuchados y recibir retroacciones en poco tiempo.

En las universidades estamos todavía en proceso de adaptar las nuevas herramientas digitales, integrando los medios audiovisuales a la práctica docente. Aprendiendo a utilizar estas herramientas, adaptándonos a un alumnado diverso, activo con lo que le interesa y más exigente, pero bastante descolocado en el contexto actual, recibiendo información de *expertos* (docentes) pero otorgando también mucha relevancia a la generada por sus iguales, e incluso a fuentes desconocidas que encuentran en la red. Nos encontramos con un perfil de estudiantes que necesita verdadera motivación y pasión por lo que hacen y los docentes debemos atender esta necesidad. Para ello es básico y necesario un trabajo de base a través del desarrollo de competencias en inteligencia emocional y liderazgo personal.

Metodologías emergidas

Un atributo básico del docente es ser inconformista, por lo que la voluntad de innovar debe ser una constante y como indica Carbonell (2001:113) “la función del profesorado es crear las condiciones para provocar una relación fluida y significativa con el conocimiento mediante el máximo desarrollo de las potencialidades del alumno”. En la búsqueda de implementar un desarrollo del currículum más dinámico y flexible, que atienda a las características de los estudiantes y se fundamente en los principios pedagógicos del aprendizaje. Recogiendo las evidencias de las metodologías activas, se han desarrollado una serie de métodos que con lentitud se están implantando en diferentes etapas educativas, pero con mayor proliferación en la universitaria.

El **aprendizaje basado en proyectos** (Project Based Learning) crea un contexto de aprendizaje experiencial, que parte de problemas y desafíos del mundo real para afrontarlos con una perspectiva globalizadora, facilitando que se construyan los aprendizajes durante el desarrollo del proyecto, fomentando las habilidades de investigación y la toma de decisiones.

Relacionado con el anterior, el **aprendizaje basado en desafíos** (Challenge Based Learning) también se fundamenta en el proceso de dar solución a una cuestión, con la diferencia que en esta variante son los propios estudiantes los que formulan el problema.

Un método similar, pero con un enfoque diverso a los dos anteriores es el **aprendizaje basado en problemas** (Problem Based Learning), que utiliza problemas auténticos y poco estructurados para que los estudiantes los analicen, recibiendo orientación del docente, pero no respuestas, y la evaluación se basa en el rendimiento del alumno más que en los resultados.

El **pensamiento de diseño** (Design Thinking) es una variante del aprendizaje basado en proyectos y se fundamenta en identificar soluciones o mejoras a aspectos que afectan a un determinado colectivo, realizando posteriormente todo el proceso hasta alcanzar la solución, desarrollando el pensamiento divergente al tratar de pensar de forma distinta, buscando soluciones novedosas (Dunne y Martin, 2006). Este método adapta el proceso de trabajo que siguen los diseñadores y se desarrolla en cinco etapas (IDEO y Riverdale, 2012):

- Descubrimiento: Identificar las necesidades y deseos de las personas implicadas.
- Interpretación: Cribar la información recabada, identificando los aspectos clave.
- Ideación: Es el momento de pensar posibles soluciones, barajando diferentes posibilidades (lluvia de ideas).
- Experimentación: Las mejores soluciones son llevadas a la práctica mediante prototipos, haciendo tangibles las ideas para testarlas.
- Evolución: Supone planificar los siguientes pasos, analizar los resultados y comunicarlos.

Esta metodología está estrechamente ligada con la **cocreación**, que parte del mismo planteamiento, pero realizando todo el proceso -identificación, planeamiento y desarrollo- de manera colectiva y siempre por parte de los propios interesados en la mejora.

Estos métodos se pueden identificar como aprendizaje basado en la investigación, pero difieren en su aplicación: el aprendizaje basado en problemas está estructurado en forma de estudio de casos, centrándose en analizar la problemática, mientras que el aprendizaje basado en proyectos se concentra en la consecución de un producto y en todo su desarrollo.

Como pedagogías activas, los estudiantes asumen en ellas una mayor responsabilidad en todo el proceso, teniendo que identificar y encontrar respuestas, cuestionarse cosas y aplicar los recursos que necesitan para resolver un objetivo. Estando obligados a aplicar sus conocimientos, logrando que reelaboren y creen nuevos conocimientos significativos a partir de su propia experiencia, atribuyendo un sentido a aquello que aprenden.

Además de estas pedagogías de conocimiento integrado, basadas en proyectos de trabajo, existen otras propuestas que tienen fundamentos educativos comunes y pueden aplicarse de manera independiente o complementaria a los proyectos.

Si los docentes aprendemos cuando enseñamos, por qué desaprovechar esta posibilidad para los estudiantes. En este principio se fundamenta el **aprendizaje entre iguales** (Peer to Peer Learning), en él, los alumnos construyen sus propios significados, participando cooperativamente en el proceso de recopilar, analizar, evaluar, integrar y aplicar información para completar una tarea o resolver un problema.

Involucrándose intelectual, emocional y socialmente, cuestionándose constructivamente los puntos de vista de los demás y llegando a consensos o discrepancias (Boud, 1999).

El **aula invertida** (Flipped Classroom) goza de una gran popularidad en la educación universitaria (Abeysekera y Dawson, 2015), no en vano, no deja de ser una evolución aprovechando las nuevas tecnologías (Jenkins et al., 2017) de una práctica establecida hace tiempo, como el comentario de textos en clase, previa lectura de los estudiantes para fomentar la reflexión.

El aula invertida emplea una estrategia de aprendizaje combinado que requiere que los estudiantes preparen los contenidos, para dedicar el tiempo de la clase a aplicar esos conceptos mediante actividades prácticas o a contextualizarlos y debatir sobre ellos para crear los conocimientos.

La **gamificación** (Gamification) es una herramienta (Lee, 2011) que busca motivar el aprendizaje, ludificando su proceso, incorporando sistemas y elementos de los juegos. Campo nuevo y de rápido crecimiento, el concepto de gamificación es diferente al de un juego educativo. Definida por Deterding et al. (2011) como el uso de recursos propios de los juegos en contextos no lúdicos y cuyo fin no es el entretenimiento sino incrementar la motivación del alumno para potenciar sus aprendizajes. Empleando narrativas y recursos de estímulo como las insignias, que visualizan la superación de un desafío o ganar puntos por actividades realizadas.

Estas metodologías no son una panacea, pero sin duda representan un rico campo de innovación, pudiendo ser adaptadas a diferentes áreas de conocimiento y etapas. Innovar supone probar cosas nuevas, ensayando otras formas de hacer que se adapten mejor a nuestra forma natural de aprender, favoreciendo la integración de conocimientos. Por eso es necesario un sistema educativo que no se acomode y cuestione sus procesos.

Conclusiones

Con el acceso cada vez mayor a gran cantidad de información a través de Internet, el modelo tradicional de docente como único administrador del conocimiento se ha vuelto obsoleto. El modelo educativo homogeneizador, que establece un tiempo y unas maneras iguales para todos debe quedar atrás, somos diferentes y esa diversidad debe ser un potencial. La actual reformulación de la práctica de los procesos educativos en base a los fundamentos de las pedagogías activas, nos acerca hacia un enfoque transdisciplinar que va más allá del conocimiento por materias, para fomentar el pensamiento complejo, que facilita que los

estudiantes aprendan conceptos, procedimientos y aptitudes, mediante el conocimiento aplicado. El docente debe cambiar su rol y renunciar a ser la figura de referencia por un facilitador que genera los escenarios para que los alumnos desarrollen sus capacidades, guiándolos en su proceso de aprendizaje y estableciendo una retroalimentación efectiva, y en lugar de saciar su curiosidad, fomentarla y enriquecerla ampliando nuevas vías de interés.

La educación debe impulsar la autonomía y capacidad de emprendimiento de los estudiantes, potenciando su capacidad proactiva. Sin que por ello debemos renunciar a que los estudiantes conozcan datos -que sin duda son necesarios-, buscar, seleccionar y sintetizar la información, es un requisito básico para transformarla en conocimiento, aunque hay que evitar la memorización abstracta, optando por métodos que permitan al estudiante dar una utilidad a esa información, creando las situaciones adecuadas para que puedan poner en práctica esos datos y probar su operatividad, dándole así un valor significativo y vivencial a los conocimientos.

Así el alumno es también más consciente de sus progresos y percibe la necesidad de lo que debe conocer, en lugar de recibir de forma pasiva datos que en ese momento pueden no tener ninguna utilidad para él. Aprender a aprender supone aprender a razonar, a ser autocrítico y conocer nuestras limitaciones. En definitiva, asumir la responsabilidad de nuestra educación.

Pero todo lo anterior de nada sirve sin que exista verdadera motivación, pues sin motivación no hay aprendizaje. Puede retenerse un tiempo la información, pero a largo plazo es reemplazada, porque el cerebro actúa de forma operativa y sólo retiene lo que le interesa -o cree que le interesa-. Las actividades educativas no pueden ser percibidas por el alumnado como una obligación, deben ser atrayentes y resultarles de interés, por lo que debe hacerse un esfuerzo y flexibilizar el enfoque para poder adaptar en cierta medida la forma de trabajar los contenidos. Metodologías emergentes como la *educación expandida*, los *MOOC*, o el *mobile learning* demuestran como una de las tendencias de la educación del futuro es la personalización del aprendizaje, rompiendo además las limitaciones de espacio y tiempo, siendo accesibles en cualquier momento y lugar, potenciando la interactividad entre los participantes. Y aunque en la actualidad, fundamentalmente son complementos a la educación formal, sin duda aportarán nuevos enfoques y sinergias. Pero el aprendizaje ubicuo no puede nunca sustituir el contacto directo de las personas, su intercambio vivo, porque como seres sociales, si pretendemos naturalizar los procesos de educación no podemos privarnos del contacto humano y de la escalada de aprendizajes que permite el trabajo cooperativo. Debemos fomentar equipos de trabajo heterogéneos, con grupos internivel e incluso de ámbitos diversos para poder desarrollar verdaderos proyectos interdisciplinares. Y si las instituciones educativas creen de veras en el aprendizaje activo, deben rediseñarse los espacios físicos de los centros para permitir escenarios que favorezcan el desarrollo de las metodologías activas, estableciendo espacios para la libre creación.

Es vital culminar definitivamente el cambio de paradigma de una educación basada en la transmisión de información, el profesor y la enseñanza, por otra centrada en construir conocimiento, el alumno y el aprendizaje. Pero sobre todo, debemos tener presente que los sistemas y las directivas no cambian nada, los responsables de la verdadera transformación son las personas, si queremos podemos.

Agradecimientos: Con el apoyo de la Obra Social de la Fundació Bancària “La Caixa”

REFERENCIAS

Abeysekera, L., y Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.

Adams, S. et al (2017). *NMC Horizon report: 2017 higher education edition*. http://cdn.nmc.org/media/2017-nmc-horizon-report-he-EN.pdf Consulta: 20/12/2018.

Bilbao, A. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Barcelona: Plataforma editorial.

Boud, D. (2001). Introduction: Making the Move to Peer Learning. En Boud, D., Cohen, R., y Sampson, J (Ed.), *Peer Learning in Higher Education: Learning From & With Each Other*. London: Kogan Page Ltd, 1–17.

Bould, D., Ruth, C., y Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 24 (4), 413-426.

Carr, W., y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Castell, J. y Torres, A. (2018). Empoderamiento creativo para docentes de visual y plástica: el valor formativo del descubrimiento espacial como experiencia pedagógica transformadora. En Escarbajal, A., López D. y M. Hernández (Eds.). *Innovación educativa y formación docente*. (93-104). Murcia: Universidad de Murcia.

Departamento de Educación del Gobierno Vasco (2015). Heziberri 2020. Marco del Modelo educativo pedagógico. http://www.designthinkingforeducators.com Consulta: 03/01/2019.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". En A. Lugmayr et al. (Ed.), *MindTrek 2011*, 9-15. Tampere, Finlandia: ACM.

Dunne, D., y Martin, R. (2006). Design Thinking and How It Will Change Management Education: An Interview and Discussion. *Academy of Management Learning & Education*, 5 (4), 512–523.

Escorza, J. (2017). Crear puentes entre neurociencia y educación. *Contextos*. 37, 89-96.Evans, K., Gerlach, C., y Kelner, S. (2007). *The brain and learning in adolescence. Understanding the brain*. Paris: OCDE.

Fontán, J. et al. (2013). *Educación relacional. Innovación de excelenci*a. Colombia: Learning One to One.

Guarro, A, Martínez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de Formación Continuada del Profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de Comunidades Autónomas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. 21 (2), 21-40.

IDEO, y Riverdale (2012). *Design Thinking for Educators*. http://www.designthinkingforeducators.com Consulta: 23/12/2018.

Jenkins, M., Bokosmaty, R., Brown, M., Browne, C., Gao, Q., Hanson, J., y Kupatadze, K. (2017). Enhancing the design and analysis of flipped learning strategies. *Teaching & Learning Inquiry*, 5(1), 1-12.

Jones, C., y Shao, B. (2011). *The net generation and digital natives: Implications for higher education*. York, Reino Unido: Higher Education Academy.

Lee, J.J., y Hammer, J. (2011). Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*, 15 (2), 146-151.

McGlynn, A.P. (2005). Teaching millennials, our newest cultural cohort. *Education Digest*. 71, 12–16.

Noguera, I. (2015). How millennials are changing the way we learn: the state of the art of ict integration in education ried. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18 (1), 45-65.

Northern Illinois University. (2015). *Millennials: Our newest generation in higher education*. Faculty Development and Instructional Design Center. https://www.niu.edu/facdev/_pdf/guide/students/millennials_our_newest_generation_in_higher_education.pdf Consulta: 07/11/2018.

Oblinger, D. (2004). *Educating the NetGen: Strategies that work. Participant Packet*. https://dmartindale.weebly.com/uploads/8/8/5/9/8859853/starlink-educatingthenet-gen_strategiesthatwork_packet.pdf Consulta: 20/12/2018.

Palfrey, J., y Gasser, U. (2008). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. New York: Basic Books.

Romero, M., Guitert, M., y Sangrà, A. (2010). Learning in digital: an approach to digital learners in the UOC scenario. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. http://www.eurodl.org/index.php?p=special&sp=articles&inum=3&article=440&article=440 Consulta: 15/12/2018.

Schank, R. (2011). Aprender de verdad; recordar de verdad. En Cobo, C. y Moravec J.C. (Coord.), *Aprendizaje Invisible*, 183-190. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.

Servillo, K.L. (2017). Cases on STEAM Education in Practice: Differentiated Instruction. En J. Bazler (ed.). *Cases on STEAM education in practice*, 319-333. Hershey, Estados Unidos: IGI Global.

Shaputis, K. (2004). *The Crowded Nest Syndrome: Surviving the Return of Adult Children*. Clutter Fairy Publishing.

Sharples, M., Taylor, J., y Vavoula, G. (2006). A Theory of Learning for the Mobile Age. En Andrews, R., y Haythornthwaite, C. (Eds.), *The Sage Handbook of Elearning Research*, 221-247. London: SAGE publications.

Uttal, W. R. (2014). *The Psychobiology of Mind*. Nueva York: Psychology Press.

Torres, A. (2019). Aprendizaje creativo y educación visual y plástica; las artes como canal idóneo para desarrollar la creatividad. *Brazilian Journal of Development*, 5(6), 7072-7090. http://brjd.com.br/index.php/BRJD/article/view/1997/0

Andrés Torres Carceller

Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona, Certificado de Aptitud Pedagógica por el Instituto de Ciencias de la Educación, Diploma de Estudios Avanzados por la Universidad de Barcelona, Doctor en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona. Profesor asociado en el departamento de Didáctica de la Educación Visual y Plástica de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Investigador posdoctoral del departamento de Didácticas Aplicadas de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Coordinador del Grupo Consolidado de Innovación Docente ARTINNOVA.
En el campo de las artes plásticas, ha realizado diversas exposiciones en España, Italia y Japón, y su obra se encuentra en colecciones como el Fondo PATRIM de la Universidad de Barcelona, la Biblioteca de Cataluña, la Academia de Bellas Artes de Bolonia o la Diputación de Guipúzcoa. Miembro del grupo de investigación POCIÓ. Poesia i Educació, ha publicado y presentado sus trabajos académicos en diversas revistas, libros y congresos.

¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo seducir a los estudiantes?

Which are some of the characteristics of liquid modernity that cause tension over how to seduce students?

Paula Alejandra Camusso[1]

[1]Universidad Nacional de Villa María, email: paulacamusso@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-6190-8181

Resumen: la aplicación de las teorías y conceptos centrales de Bauman y Luhmann permiten cuestionar algunas de las características de la educación y los cambios que se deberían llevar a cabo en materia educativa. Es imprescindible repensar el rol de los agentes sociales que intervienen en educación ante una sociedad cambiante que presenta desafíos para la educación.
Palabras clave: Bauman – Luhmann – modernidad líquida – educación

Abstract: the application of Bauman's and Luhmann's theories and key concepts calls into questions the characteristics of education and the changes that should be made in the educational field. It is of paramount importance to reconsider the role that social agents who participate in education have in a changing society that presents challenges to education.
Key words: Bauman – Luhmann – liquid modernity – education

Recepción: 18 de enero de 2019

Aceptación: 04 de junio de 2019

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo *seducir* a los estudiantes?

Introducción

Resulta casi indiscutible afirmar que la principal característica que distingue al hombre de otros seres es el acto de pensar (Lasa, 2007a), y las instituciones educativas deberían constituir el lugar por excelencia donde dicho acto se lleve a cabo a la par de los docentes, quienes ya han aprendido dicha tarea (Lasa, 2009). El pensar puede definirse como "el diálogo del alma consigo misma que consiste en preguntar y en responder" (Lasa, 2017, párra. 17). Las condiciones del período histórico por el que estamos atravesando, denominado por Bauman como "modernidad líquida", plantean un nuevo escenario social en el cual llevar a cabo la tarea de educar. El concepto de modernidad líquida permite dar cuenta de la yuxtaposición de configuraciones sociales correspondientes a períodos históricos distintos: la modernidad y la actualidad (Porcheddu, 2005). Es en este contexto que Bauman nos advierte acerca de la necesidad de formularnos preguntas, de lo contrario la sociedad se ve imposibilitada a "encontrar respuestas a los problemas que la inquietan" (Battiston, 2017, p. 11).

Tanto Bauman como Luhmann consideran que los supuestos de la modernidad ya no son apropiados para analizar el nuevo escenario social de nuestra sociedad contemporánea. El cambio de las circunstancias en las que nos toca vivir hace que resulte inminente la reflexión del "significado, objetivos y principal foco"[1] (Bauman, 2011, p. 1) por parte del sistema educativo universitario. No sería la primera vez que nos encontramos ante la necesidad de repensar y cuestionar lo que ocurre al interior de los establecimientos educativos en materia pedagógica (Porcheddu, 2005) en términos de lo que se enseña y aprende, cómo se lleva a cabo este proceso, las características de los actores que participan, y las demandas de la sociedad.

A nuestro entender, como docentes, es posible comenzar a generar un cambio en las aulas; los educadores deberíamos invitar a los educandos a pensar, es decir, lograr que se formulen preguntas acerca de quiénes son y cómo llegar a ser quienes dicen ser. Sin embargo, nuestros esfuerzos no son suficientes; necesitamos de los estudiantes su disposición para llevar a cabo dicha tarea (Lasa, 2001). En este sentido, la sociología pone a disposición del hombre las herramientas para "mantener una conversación continua con la experiencia humana" (Battiston, 2017, p. 77). Si bien, como mencionamos, la actual coyuntura plantea desafíos al interior del sistema educativo, como así también en la manera en que los jóvenes aprenden en el contexto de la sociedad de consumo, el objetivo de la educación ha sido y sigue siendo "preparar a los jóvenes para la vida"[2] (Bauman, 2011, p. 1). Ante esta situación, la pregunta que se intentará responder es la siguiente: ¿Cuáles son algunas de las características de la modernidad líquida que ponen en tensión cómo *seducir* a los estudiantes? Por una cuestión de espacio, se ha reducido el análisis a tres aspectos, los cuales estructuran el desarrollo del presente trabajo, a saber, a) el conocimiento en la modernidad líquida, b) ubicuidad - dimensión témporo-espacial, y c) el consumismo en educación.

[1] La traducción es nuestra.
[2] La traducción es nuetra.

I. El conocimiento en la modernidad líquida

En la modernidad líquida, Bauman advierte que el conocimiento en el contexto educativo presenta algunas características que ponen en discusión cómo es concebido el conjunto de saberes que se imparten en los establecimientos educativos (Porcheddu, 2005). Por un lado, todo parece indicar que se privilegia un aprendizaje técnico-científico (Bauman, 2013). Como advierte Galimberti (2007), el saber a ser enseñado y aprendido es "meramente *técnico* en el sentido de una multiplicidad de *técnicas y medios de información*" (p. 10). De hecho, se discute la utilidad de algunos de los conocimientos ya que se privilegia "un tipo de conocimiento listo para ser utilizado de inmediato y, sucesivamente, para su inmediata eliminación" (Porcheddu, 2005, p. 8). La única manera de formar a los estudiantes es a partir de una educación a lo largo de la vida, que les permita aprender que lo resulta útil en cada momento y estar actualizados permanentemente. Bajo estas circunstancias la premisa sería "¡larga vida al aprendizaje rápido (corto, momentáneo, superficial)!" (Bauman, 2013, p. 47).

Por otro lado, están quienes consideran que, al encontrarnos en un contexto volátil, cualquier conocimiento que se presente puede ser cuestionado en términos de validez y veracidad: lo que hoy es de una forma puede no serlo en el futuro. Explica Bauman (Porcheddu, 2005): "el conocimiento precedente envejece y el nuevo conocimiento apenas nace está destinado a envejecer del mismo modo" (p. 11). Como consecuencia, el aprendizaje implica una búsqueda de conocimientos que "tienen la desagradable y enloquecedora costumbre de evaporarse o perder su brillo en el momento en que se alcanzan" (Bauman, 2007, p. 33). Y esa es una lección que los *misiles inteligentes* deben aprender: deben ser capaces de "'olvidar' de forma instantánea lo que han aprendido con anterioridad" (Bauman, 2013, p. 26) para de esta forma responder ante las exigencias del medio con nuevos conocimientos. En otras palabras, los misiles inteligentes deben poder modificar su dirección en base a los cambios de las circunstancias en las que operan (Bauman, 2011).

Resulta interesante señalar aquí una posible conexión con Luhmann, pues su teoría de la evolución socio-cultural es "el intento de dar cuenta de los cambios estructurales del sistema de la sociedad y de los distintos subsistemas sociales" (Izuzquiza, 1990, p. 194), siendo la educación uno de dichos subsistemas. Es decir, los aspectos sociales y culturales tienen un impacto en los sistemas –Luhmann se rehúsa a emplear el concepto antropológico de hombre– dado que éstos se modifican en base a los cambios estructurales que se producen a nivel sociedad. En otras palabras, los sistemas se adaptan al entorno. De la misma manera, Bauman explica que los misiles inteligentes deben tener la flexibilidad suficiente para dar cuenta de y adaptarse a las características del escenario social. Otro punto de encuentro con Luhmann es su caracterización de los educandos como "máquinas no triviales" –similar a la metáfora de Bauman de misiles inteligentes- las cuales "son capaces de preguntarse a sí mismas o, lo que es lo mismo, están dotadas de autoconciencia, y su modo de actuación y comportamiento está en función del momento, de su estado actual" (Suárez, 2008, p. 207). Aquí se hace evidente la subordinación de la estructura a la función; en este caso, el educando entendido como un sistema debe ser funcional al entorno.

Asimismo, nos encontramos inmersos en "un mundo ultra-saturado de información" (Porcheddu, 2005, p. 10), que resulta de la combinación del envejecimiento del conocimiento y de la producción inconmensurable de nuevos conocimientos. Y navegar exitosamente en

un océano de información supone algunas destrezas, lo cual está relacionado con el tercer nivel de educación propuesto por Bateson: se debería formar a los estudiantes para que sean capaces de adquirir "unas aptitudes que permitieran desmembrar y volver a organizar el marco cognitivo predominante, o bien desecharlo por completo sin sustituirlo por un elemento de reemplazo" (Bauman, 2013, p. 21). Eriksen (2001, p. 17 como se citó en Bauman, 2011, p. 9) considera que otra habilidad clave ante la "obesidad informativa" (Pozo, 1999, p. 44) consiste en "protegerse uno mismo contra el 99,99% de información ofrecida que uno no quiere"[3]. He aquí la necesidad de equipar a los estudiantes con estrategias que les faciliten la búsqueda, selección y jerarquización de los contenidos a los que acceden. El rol del docente como *curador* viene a dar respuesta a dicha necesidad. El docente puede plantear varias formas de navegar el contenido en cuestión. Ésta es una competencia altamente relevante en nuestra sociedad. Las nuevas generaciones pueden acceder más rápidamente a información, pero si no saben organizar el contenido obtenido, es muy probable que no sepan darle significado tampoco. Esta es una de las cuestiones en la podemos tener preeminencia como docentes: mayor rol como curador.

II. Ubicuidad – dimensión témporo-espacial

En la modernidad líquida, espacio y lugar pueden no coincidir, por lo que estamos ante distintas formas de estar presente. La tecnología ha extendido el perímetro del aula, por lo cual nos encontramos ante una resignificación de los espacios, los cuales no son sólo físicos si no que cada vez más inmateriales. En la actualidad podemos hablar de clases virtuales, las cuales permiten que el lugar de aprendizaje no quede circunscripto al espacio físico del aula, sino que se expanda y, a su vez, la dimensión temporal se redefine en aquellos casos en que las actividades son asincrónicas. Los espacios reales se convierten en virtuales y el tiempo se emancipa del espacio. En nuestra sociedad del conocimiento, donde el conocimiento es central para la sociedad actual, éste está presente en todos lados y hasta diseñado para cada uno de nosotros, es por ello que los contenidos han llegado a ser ubicuos.

El dispositivo áulico, producto del elemento vertebrador de la escuela de la modernidad, está siendo cuestionado. Si el conocimiento se encuentra en todos lados, ¿por qué debe limitarse la instrucción al ámbito escolar? ¿Acaso los conocimientos que se adquieren en contextos no formales no son significativos? Las condiciones de la modernidad líquida han hecho posibles alternativas hasta ahora nunca antes consideradas como es el caso de los conocimientos ubicuos. El resultado ha sido "la pérdida del tradicional monopolio de las instituciones escolásticas en el rol de custodios del conocimiento" (Porcheddu, 2005, p. 11). En este sentido, Cobo (BBVA Aprendamos Juntos, 2017) nos invita a repensar el espacio físico como así también para qué se usa el tiempo en las instituciones educativas. Ello está estrechamente relacionado con el concepto de McLuhan "e*l aula sin muro*," que ha dejado de ser una expresión y se ha convertido en una posibilidad (Tort Bardolet, 2001).

Algunos de los cambios que se han producido se deben a cambios tecnológico. Ya en 1999 Pozo afirmaba que estábamos ante "una tercera revolución en los soportes de información" (p. 42), la cual impacta en el aprendizaje dado que las nuevas tecnologías nos

[3] La traducción es nuestra.

abren las puertas a una biblioteca virtual que brinda desde textos escritos hasta documentos audiovisuales. De hecho, Igarza (2016) advierte que la Nube nos permite el acceso a contenido digital desde cualquier lugar en cualquier momento, haciendo uso de distintos dispositivos tecnológicos, lo cual da cuenta de la ubicuidad de la información. Tanto docentes como estudiantes producen y comparten contenido dentro y fuera del aula, cuyos límites se amplían y vuelven más difusos. Estas posibilidades allanan el camino para el aprendizaje ubicuo, caracterizado como una "posibilidad continua" (Burbules, 2014, p. 1) dado que las dimensiones tiempo y espacio se expanden.

Asimismo, se advierte en nuestra sociedad la desvalorización del rol tanto de la escuela como del docente en contraposición a un incremento a la exposición a los medios de comunicación y el empleo de la tecnología. En algunos casos, parecería ser que los docentes compiten con otras fuentes de conocimiento como Google, YouTube e innumerables sitios web a los que se puede acceder gratuitamente. Al respecto, Bauman (2013) arguye que no sólo la mayor cantidad de información, pero también la velocidad a la que se accede a la misma, obstruyen de alguna manera su organización lógica, lo cual deviene en "consecuencias en el modo en que nos relacionamos con el conocimiento, con el trabajo y con el estilo de vida en un sentido amplio" (p. 45). Los alumnos deben ser conscientes de que la visibilidad del contenido digital está atravesada por distintas dimensiones, siendo la anti-cronología una de ellas. Como explica Igarza (ANE, 2012), "lo nuevo entierra lo anterior".

Núñez (2007) explica la concepción del tiempo como puntillista en la modernidad líquida, lo cual implica que la educación "aparece en momentos distintos y a lo largo de la vida" (p. 12). Esta noción del tiempo se diferencia de la lineal o cíclica típica de la modernidad, y representa un quiebre con respecto a la idea del pasado de que ante la adversidad había que continuar intentando y dedicar más tiempo para avanzar progresivamente (Bauman, 2011). Por el contrario, en la actualidad se buscan otras herramientas que nos permitan resolver los problemas que se nos presentan y, una vez empleadas, se descartan y/o son reemplazados por otros productos nuevos. El conocimiento sufre el mismo proceso.

Si bien el conocimiento se encuentra presente en todos lados y en todo momento, no debemos perder de vista que su exceso lo convierte en "el epítome contemporáneo del desorden y el caos" (Bauman, 2007, p. 44). Es precisamente aquí que debemos intervenir con el objetivo de ayudar a los estudiantes a dar una organización a esta masa de información que se avalancha sobre nosotros. En cierto sentido, ¿para qué resulta útil el acceso a tanta información si no poseemos "la cultura suficiente que permite filtrar la información buena de la mala" (Mazzeo como se citó en Bauman, 2013, p. 76)?

Lo expuesto da cuenta de los cambios en el escenario social en el que docentes y estudiantes interactúan. Probablemente, Luhmann nos diría que deberíamos justamente esperar que la sociedad cambie constantemente dado que "sólo puede mantenerse como tal si tiene una estructura dinámica" (Izuzquiza, 1990, p. 267). De hecho, en su teoría, la sociedad presenta dos características: ser autorreferente y autopoiética, lo cual le permite crearse permanentemente (Suárez, 2008). Bauman (2007) es más cauto y ante el exceso y la ubicuidad de información propone "aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo" (p. 46).

III. El consumismo en educación

En su libro "Vida de consumo", Bauman (2008) señala que la sociedad de consumo ha resultado en daños colaterales en distintas áreas de nuestra vida social, y parecería ser que la educación no ha quedado exenta de ser víctima de este impacto: el conocimiento ha pasado a ser una mercancía (Bauman, 2007). El mercado ha venido a definir la formación de los estudiantes universitarios, quienes se encuentran ante varios desafíos tales como obtener un título, para lo cual deben estudiar y trabajar y así financiar sus estudios; contar con referencias que den cuenta de su experiencia laboral (Little como se citó en Bauman, 2008, p. 199).

En cierta forma, el sistema educativo viene a satisfacer las necesidades del mercado. En términos de Luhmann (Izuzquiza, 1990), "[e]l *código* del sistema educativo se encuentra subordinado a la *elaboración de una 'carrera'* que permita poseer unas capacidades adecuadas para desarrollar un trabajo, y que la sociedad reconoce de forma adecuada" (p. 308). De esta forma, el sistema educativo se definiría a partir de un código binario: la función, es decir ¿qué hace el sistema?, y el programa, ¿cuál es el programa con el cual logro la función? Suárez (2008) señala que la teoría luhmaniana favorece la relación entre dos subsistemas: la educación y la economía, siendo éste último el que prevalece por sobre el primero: "evidente en este punto una fuerte colonización del área económica sobre la educativa" (p. 207). Ello da cuenta de "la creciente tendencia a considerar la educación como un producto antes que como un proceso" (Myers, 1960, p. 262 como se citó en Bauman, 2007, p. 24).

Bauman (2013) nos advierte: "Todo nace con el sello estampado de una muerte inminente, y emerge de la cadena de producción con una 'fecha de caducidad' de uso, ya sea impresa o que se presume" (p. 28). Lo que es aún más grave, hasta las mismas personas se "venden" tal producto al momento de tener una entrevista de trabajo, explicando qué es lo que tienen para ofrecer y qué los hace distintos a otros candidatos al punto de "usar la identidad actual de la misma manera en la que uno usa remeras que serán rápidamente reemplazadas cuando dejen de estar a la moda"[4] (Bauman, 2011, p. 25). Es de esta manera que las personas se van recreando y adaptando a las cambiantes situaciones que caracterizan la modernidad líquida. Es más, hasta se les recomienda que cambien de trabajos y eviten empleos permanentes (Bauman, 2013). Esta es una de las características de la generación Z, la cual, en su mayoría, no sólo se ve imposibilitada de ascender socialmente, sino que "se enfrenta a la perspectiva de una movilidad descendiente" (Bauman, 2013, p. 55). Muchas de las ofertas laborales se caracterizan por una precarización con respecto a los trabajos a los que accedían otras generaciones. De hecho, los empleos suelen ser temporales e inseguros mientras que la otra alternativa es el desempleo.

La oferta educativa y los trayectos educativos a las que las personas pueden acceder también se encuentran encrucijadas en las reglas del mercado. Las altas cuotas que los estudiantes deben abonar en muchos países resulta en la exclusión de aquellos que, a pesar de tener el capital y potencial humano, no cuentan con los recursos necesarios (Giddens como

[4] La traducción es nuestra.

se citó en Bauman, 2013, p. 75). Y aquellos que acceden a una educación universitaria se endeudan con la ilusión de terminar sus estudios y obtener un empleo que les permita pagar los créditos educativos. Lamentablemente, como explica Bauman (2013)

> La visión de una movilidad social ascendente guiada por la educación, que neutralice las toxinas de la desigualdad haciéndolas soportables y convirtiéndolas en inofensivas, y la aún más desastrosa visión de la educación utilizada como medio para mantener en activo la movilidad social ascendente, son ahora dos visiones que están empezando a evaporarse de forma simultánea. (pp. 81-82)

Contraria a esta tendencia, Bauman (2007) propone que, a medida que pasan los años, deberíamos acrecentar nuestro "apetito de conocimiento", lo cual debería hacer de nosotros mejores personas. Esta perspectiva plantea como deseo el acceso al conocimiento, pero no con una utilidad técnica, sino con una finalidad humanista. Ello se ve dificultado por el hecho de que hasta el conocimiento parece no tener un "*valor duradero*" (Bauman, 2007, p. 26), en otras palabras, el conocimiento al que accedemos es transitorio, efímero y su valor se mide en la medida de que resulte útil. Ello se relaciona con la denominada *cultura de casino*, término acuñado por Steiner, según la cual "cada producto cultural está calculado para que alcance un máximo impacto […] y luego tenga una caída en desuso inmediata" (Bauman, 2013, p. 46). De nada sirve conservar conocimientos que han envejecido cuando se presentan otros más nuevos que vienen a enterrar a los obsoletos. En palabras de Bauman (2007), "el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez" (p. 29). Ello pone de manifiesto el hecho de que el contenido se ha convertido en un commodity, el cual consumimos a veces sin siquiera analizar cuál es la fuente de la que se extrajo. Sin embargo, el objetivo de la educación debería ser "la preparación de estos jóvenes para la vida [a partir de] […] la apertura de la mente" (Bauman, 2013, p. 30), lo cual implica que se impartan conocimientos que puedan transferir a variadas situaciones. Igarza (2016) también afirma que el objetivo último en materia educativa continúa siendo la formación de ciudadanos y personas competentes. Asimismo, se hace indispensable educar a las futuras generaciones a "desarrollar, aprender y practicar" (Bauman, 2013, p. 10) vivir con otros diferentes a uno mismo.

La descripción hasta entonces hecha de la sociedad contemporánea y de las nuevas generaciones demuestran el planteo de Luhmann (Izuzquiza, 1990): la novedad de la sociedad "exige también nuevos métodos de análisis y no puede ser analizada mediante conceptos propios de otras formas menos evolucionadas de sociedad" (p. 74). En otras palabras, para comprender la complejidad de la sociedad y de los jóvenes es necesario evaluar con qué instrumentos se está llevando a cabo esta tarea porque si pertenecen a otra época es probable que sean no sólo inadecuados, sino que además provoquen una obstrucción para el entendimiento de nuestra actual sociedad.

Conclusión

Las características de la sociedad contemporánea hacen que sea menester "revisar la validez de conceptos, perspectivas y modos de análisis que sirvieron para una época," tal como advierte Luhmann (Izuzquiza, 1990, p. 10) y que es un punto de encuentro con Bauman. Resulta imprescindible repensar la agenda educativa de forma tal que dé respuesta a las necesidades de los estudiantes, y así puedan realizarse plenamente a partir del acto de pensar (Lasa, 2009). Es por ello que es innegable que "el agente principal de la educación es el mismísimo educando: es él quien se educa ya que, a través de *su* acto de pensar, pasa de lo conocido a lo desconocido" (Lasa, 2007b, pp. 105-106). Sin embargo, en ocasiones, todo estudiante necesita de la ayuda del docente, quien lo puede guiar a convertirse en un hombre unificado, y poner en tensión la realidad (Lasa, 2001).

En el contexto socio-histórico actual, es necesario analizar las características de nuestra era para poder así trabajar en pos de una educación que responda a las necesidades de nuestros estudiantes, las cuales están condicionadas por las exigencias de la sociedad. En este sentido, Pozo (1999) advierte que "[s]i lo que ha de aprenderse evoluciona, y nadie duda de que evoluciona y cada vez a más velocidad, la forma en que ha de aprenderse y enseñarse también debería evolucionar" (p. 31). Según Bauman, la liquidez de nuestra época exige que la educación y el aprendizaje sean continuos y permanentes con el objetivo de "volver el mundo, en continuo y rápido cambio, un lugar más acogedor para la humanidad" (Porcheddu, 2005, p. 16). Probablemente, como docentes, deberíamos plantearnos como meta que nuestros estudiantes no sientan jamás que han saciado su deseo para con el conocimiento; dicho deseo no debe ser efímero. De lo contrario, estaríamos ante un caso de lo que Anthony Giddens ha denominado *relaciones puras*, que implican que "[u]na vez satisfecho [el deseo], desaparece el motivo para mantener la relación" (Battiston, 2017, p. 16). Por otro lado, deberíamos también evitar que la educación pase a ser un *daño colateral del consumismo* (Bauman, 2008). La mercantilización de la formación de personas de bien debe evitarse si en nuestras intenciones está la construcción de un mundo mejor. Bauman (Porcheddu, 2005) nos invita a "promover el espíritu crítico" (p. 8) en los estudiantes.

Tal vez, podríamos comenzar por la propuesta de Castoriadis (1997) de una educación para y hacia la autonomía, que implica que los educandos tengan la necesidad de "interrogarse constantemente para saber si obran en conocimiento de causa o más bien impulsados por una pasión o un prejuicio" (párra. 13). Y qué mejor que hacerlo a partir del diálogo. En un mundo donde predomina la mercantilización de casi todos los aspectos de nuestras vidas, vale intentar incitar a los estudiantes a amar el conocimiento en sí mismo. "El amor es un regalo que no tiene precio, no es un objeto lanzado al mercado para que allí se venda al postor más alto, el amor es totalmente gratuito" (Recalcati, 2011, pp. 28-29, como se citó en Bauman, 2013, p. 123).

Bibliografía

Academia Nacional de Educación ANE. (2012). *Internet en transición: A la búsqueda de un estatuto educativo en la red", por Ac. Roberto Igarza*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=_gi2V3Gp-Sw

Battiston, G. (2017). *Zygmunt Bauman. Modernidad y globalización. Entrevista de Giuliano Battiston* (Trad. A. C. Cabrera). Villa María, Córdoba: Eduvim.

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2008). Capítulo 4: Daños colaterales del consumismo. En *Vida de consumo* (Trad. M. Rosenberg y J. Arrambide) (pp. 159-201). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Z. (2011). Liquid modern challenges to education. Lecture given at the Coimbra Group Annual Conference. Padova: Padova University Press. Recuperado de http://www.padovauniversitypress.it/system/files/attachments_field/liquidmodernchallengesbauman.pdf

Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo* (Trad. D. Payás Puigarnau). Madrid: Paidós.

Burbules, N. C. (2014). Los significados de "aprendizaje ubicuo." *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *22*(104), 1-11. Recuperado de https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1880/1396

Castoriadis, C. (1997). De la autonomía en política: "El individuo privatizado." [texto publicado en español por el diario Página / 12, originalmente publicado por Le Monde Diplomatique]. Recuperado de http://www.magma-net.com.ar/privatizado.htm

BBVA Aprendamos Juntos. (Productor). (2017). *Versión Completa: Aulas, profesores y estudiantes del futuro. Cristóbal Cobo, investigador*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=fpzDcNaaQdk

Galimberti, A. (2007). Presentación. En C. D. Lasa (Ed.), *Pensar la Universidad. Presente y futuro*, pp. 9-22. Villa María, Córdoba: Ediciones El Copista - Ediciones del IAPCH.

Igarza, R. (2016). Futuro busca presente: La educación en la Nube. *Ciencia e Investigación*, *66*(5), 9-17. Recuperado de http://aargentinapciencias.org/wpcontent/uploads/2018/01/RevistasCeI/tomo66-5/cei66-5.pdf

Izuzquiza, I. (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhmann o la teoría como escándalo*. (2da edición). Barcelona: Anthropos Editorial.

Lasa, C. D. (enero–junio de 2001). Interioridad y palabra en san Agustín de Hipona, *Augustinus*, *XLVI*, Madrid, 55–83.

Lasa, C. D. (2007a). La universidad como fruto del espíritu. En C. D. Lasa (Ed.), *Pensar la Universidad. Presente y futuro* (pp. 61-96). Córdoba: Ediciones El Copista - Ediciones del IAPCH.

Lasa, C. D. (2007b). Por una educación que eduque. Algunas reflexiones en torno al problema educativo actual. En C. D. Lasa (Ed.), *Educación y excelencia humana. Vigencia de la educación humanista* (pp. 11-131). Córdoba: Ediciones El Copista - Ediciones del IAPCH.

Lasa, C. D. (29 de diciembre de 2009). El maestro y la tarea del pensar [Blog]. Recuperado de https://fueralosmetafisicos.com/2009/12/29/el-maestro-y-la-tarea-del-pensar/

Lasa, C. D. (8 de febrero de 2017). De la necesidad de una educación humanista [Blog]. Recuperado de https://fueralosmetafisicos.com/2017/02/08/de-la-necesidad-de-una-educacion-humanista/

Núñez, V. (2007). Prólogo. En Z. Bauman *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Porcheddu, A. (2005). Zygmund Baumand. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida (Trad. M. Nobile). *Propuesta educativa, 28,* Dosier, 7-18.

Pozo, J. I. (1999). Capítulo I: La nueva cultura del aprendizaje. *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje* (pp. 27-50). Madrid, España: Alianza.

Suárez, G. A. (2008). Una lectura alternativa al estudio de la sociedad civil. La postura sistémica de Niklas Luhmann. Algunas notas sobre su impacto en el sub-sistema educativo. *Sedes Sapientiae, Revista del Vicerrectorado de Formación de la Universidad Católica de Santa Fe*, *11*(11), 191-218.

Tort Bardolet, A. (2001). Ivan Illich: La desescolarización o la educación sin la escuela. En J. Trilla (coord.). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 271-296). Barcelona: Ed. Graó.

Paula Alejandra Camusso

Profesora en Lengua Inglesa, Universidad Nacional de Villa María. Actualmente se encuentra culminando sus estudios de posgrado, específicamente el Doctorado en Pedagogía, UNVM. Ha participado en congresos, dictado cursos y talleres como miembro de proyectos de investigación en el campo de la escritura académica y alfabetización.

Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos

So, what is a device? From the colonial matrix of power to contemporary (pedagogical) devices

Facundo Giuliano[1]

[1]Universidad de Buenos Aires, Argentina; email: giulianofacundo@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3404-1612

Resumen: el deseo que aloja este ensayo intenta indagar la noción de dispositivo, a propósito de su configuración moderna/colonial y que también ataña de diversos modos a la de la razón evaluadora. Como dicha noción pareciera no haber tenido mayor alcance genealógico que la modernidad de Hegel o Schiller, aquí plantearemos una búsqueda que permita no solo identificar las principales características de esta noción abordada por diferentes autores contemporáneos, sino ver cierto alcance arqueológico que involucre una mirada geopolítica del conocimiento. Esto permitirá observar cómo lo que se entiende por dispositivo y, más aun, cómo la proliferación de diferentes dispositivos (pedagógicos) contemporáneos, se enlaza al surgimiento, la configuración y consolidación de la matriz colonial del poder siempre en relación con un tipo de racionalidad predominantemente evaluadora.

Palabras claves: dispositivo, razón evaluadora, colonialidad, filosofía de la educación.

Abstract: the desire that hosts this essay tries to investigate the notion of device, with regard to its modern/colonial configuration and that also affects the evaluative reason in different ways. As this notion does not seem to have a greater genealogical scope than the modernity of Hegel or Schiller, here we propose a search that allows not only to identify the main characteristics of this notion addressed by different contemporary authors, but also to see a certain archaeological scope that implies a geopolitical look of knowledge. This will allow us to observe how a device is understood and, in addition, how the proliferation of different contemporary (pedagogical) devices is linked to the emergence, configuration and consolidation of the colonial matrix of power, always in relation to a predominantly evaluative rationality.

Keywords: device, evaluative reason, coloniality, philosophy of education.

Recepción:11 de enero 2018

Aceptación: 20 de julio 2018

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Entonces, ¿qué es un dispositivo? De la matriz colonial de poder a los dispositivos (pedagógicos) contemporáneos

Pórtico geopolítico

Cuando de trazar cartografías del pensamiento se trata, curiosamente, a menudo todos los caminos comienzan, conducen o terminan en Europa. El eurocentrismo ya no es ninguna novedad y se han hecho tantos énfasis en su crítica que en ocasiones suele parecer un cliché sin mucho más que agregar. Como si la sola mención de la palabra tuviera que ver con algo que ya ha sido tan señalado que habría perdido sus implicancias ético-políticas y su potencial crítico o, simplemente, fuera de la mano de ciertas nostalgias por unas identidades milenarias a rescatar. Nada más alejado de un problema que muestra toda su vigencia cuando las miradas históricas, genealógicas o arqueológicas de las ideas conducen de principio a final a ciertos lugares de enunciación fundamentalmente europeos. El ejemplo que aquí nos interesa indagar es el de la noción de dispositivo, a propósito de su configuración moderna/colonial y que también ataña de diversos modos a la de la razón evaluadora. Pues da la sensación que esta noción que Foucault planteara en la década del 70 en Francia, con sus respectivas traducciones en el resto del mundo, no hubiera tenido mayor alcance genealógico que la modernidad de Hegel, Schiller o algún otro co-provinciano europeo. Por tanto, lo que aquí se intentará ensayar implica una búsqueda que permita no solo identificar las principales características de esta noción abordada por diferentes autores contemporáneos, sino ver un alcance genealógico mayor que involucre una mirada geopolítica del conocimiento. Esto permitirá observar cómo lo que se entiende por dispositivo y, más aun, cómo la proliferación de diferentes dispositivos (pedagógicos) contemporáneos, se enlaza al surgimiento, la configuración y consolidación de la matriz colonial de poder siempre en relación con un tipo de racionalidad predominantemente evaluadora.

Comenzar por el principio: cuestión de piel con el patrón o la matriz…

Hay toda una gestualidad típicamente eurocéntrica marcada por el vicio instalado de remitir la genealogía o contra-genealogía de todo problema contemporáneo a una modernidad que, curiosamente como muchas veces se nos ha enseñado en la escuela, deja por fuera todo viso histórico que dé cuenta del surgimiento de la misma a partir de la colonización de las Américas. Tantas veces pintada como si fuera un pasado remoto, la cuestión colonial suele ocupar más el lugar de dato histórico de color que de eje fundamental del análisis filosófico, político y cultural. A excepción de lo que el discurso universitario ha dado a conocer como “estudios poscoloniales”, o de quienes practican la decolonialidad, la mayoría de los planteos filosóficos occidentales tienen su suelo de gravitación en Europa y los acontecimientos sucedidos allí desde el iluminado siglo XVIII al horroroso siglo XX. De aquí que, desde una perspectiva ético-geopolítica decolonial, resulte importante ver líneas de continuidad con la modernidad entendiendo su surgimiento hacia finales del siglo XV con la Conquista de América y considerando qué implicancias pueden existir en la configuración actual de los dispositivos a propósito del surgimiento y consolidación de la matriz o patrón colonial de poder con su respectiva racionalidad siempre evaluadora. Por lo cual a continuación analizaremos más detenidamente algunas características de lo que se entiende por patrón y matriz colonial de poder.

Quien puso sobre la mesa del análisis contemporáneo la idea de que con la colonización lo que se instaló fue un *patrón colonial de poder*, fue el pensador peruano Aníbal Quijano (2001: 120-124) y lo señala configurado, básicamente, por los siguientes rasgos:

1) fue organizado y establecido sobre la base de la *idea de raza* (pero también sobre la de género, tal como ha mostrado María Lugones)[1], esto es, los factores de clasificación e identificación social no se configuraron como instrumentos del conflicto inmediato, o de las necesidades de control y de explotación del trabajo, sino como patrones de relaciones históricamente necesarias y permanentes, cualesquiera que fueran las necesidades y conflictos originados en la explotación del trabajo;

2) implicó una *distribución identitaria* que sería en adelante el fundamento de toda *clasificación social* a partir de la cual se irían articulando, de manera cambiante según las necesidades del poder, las diversas formas de explotación y de control del trabajo y las relaciones de género;

3) a su vez, impuso ejes específicos que guiaron todo accionar: a) reproducción continua de nuevas lógicas identitarias, b) jerarquización de relaciones e identidades que marcaron desigualdades y dominaciones en cada instancia del poder económico, social, cultural, inter-subjetivo, político, c) las instituciones y mecanismos de dominación societal, los subjetivos y políticos en primer lugar, tenían que ser diseñados y destinados, ante todo, para la preservación de ese nuevo *fundamento histórico de clasificación social* reproducido e impuesto sobre todo el mundo en el curso de la expansión del capitalismo -inescindible de su constitución eurocéntrica y colonial-;

4) la lógica (de re-asignación) identitaria despojó de su cultura urbana y escrituras a aquellas poblaciones que la tenían y fueron encerradas en sub-culturas que no solo eran "campesinas e iletradas" sino reprimidas e interferidas continuamente por la lengua y los elementos culturales de los colonizadores –a los que algunos pocos colonizados tenían acceso y, de tenerlo, era exclusivamente para los fines de sus amos-;

5) el impedimento de objetivar las propias imágenes, símbolos y experiencias subjetivas, de modo singular, autónomo y diferente al patrón de expresión visual y plástica establecido como válido[2];

6) el auto-desprecio como forma de supervivencia: lo cual lleva a admitir o simular admitir frente a los dominadores, la condición des-honrosa del propio imaginario o universo previo de subjetividad;

---

[1] La observación crítica de María Lugones (2008) sobre el análisis de Quijano muestra que la colonialidad del poder (y su patrón) no podría funcionar sin el sistema de género moderno/colonial sobre el que se ha montado, lo cual implica no perder de vista que la producción cognitiva de la modernidad ha conceptualizado la raza como 'engenerizada' y al género como racializado de maneras particularmente diferenciadas entre los-las Europeos-as/blancos-as y las gentes colonizadas/no-blancas. De modo que la raza no es ni más mítica ni más ficticia que él género, ambas son ficciones poderosas desde las cuales se marca la importancia de la *interseccionalidad* en el análisis ya que la separación categorial de raza, género, clase y sexualidad, impide ver la violencia que se encuentra imbricada en la "entre-trama" de tales categorías.

[2] Esto es lo que Mignolo (2014) llama *colonialidad del sentir* o de los sentidos, es decir, de la *aeshtesis*. Pues tardíamente, en el siglo XVIII, la *aeshtesis* fue apropiada por el pensamiento imperial y transformada en *aestética*, sentimiento de lo bello y lo sublime. En el correr de los últimos tres siglos, lo sublime pasó a segundo plano y lo bello totalizó la estética y quedó limitada al concepto occidental de *arte* (Mignolo, 2014: 17).

7) las bases, rasgos y tendencias de movimiento o desenvolvimiento histórico y de sus implicaciones a largo plazo, es de lo que da cuenta el concepto de *colonialidad*[3] *del poder* cuya configuración se nutre de la conflictividad como un rasgo necesario y permanente fundado sobre el antagonismo histórico establecido entre "europeos" o "blancos" e "indios", "negros" y "mestizos";

8) la hegemonía del eurocentrismo como manera de conocer, con el tiempo largo de la colonialidad (que aún no termina), se fue encauzando como racionalidad instrumental o tecnocrática que busca atrapar las relaciones de cada uno con el mundo. Tal como lo plantea Quijano (2007), ese modo de conocimiento fue, por su carácter y su origen eurocéntrico, denominado *racional*; fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de la *modernidad*[4]. Desde este planteo, el eurocentrismo, por lo tanto, no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido; antes bien, se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno, y que *naturaliza* la experiencia de las gentes en este patrón de poder, esto es, la hace percibir como natural, como dada y no susceptible de ser cuestionada (Quijano, 2007:94).

Cabe aclarar que, con el racismo científico y la idea misma de raza como las expresiones explícitas de una actitud más general y difundida sobre la humanidad de sujetos colonizados y esclavizados en las Américas y en África desde finales del siglo XV y en el siglo XVI, Maldonado-Torres (2007) sugiere que lo que nació entonces fue algo más sutil, pero a la vez más penetrante que lo que transpira a primera instancia en el concepto de raza: se trata de una actitud caracterizada por una sospecha permanente (hacia el otro). Esta actitud, que Maldonado-Torres llama *escepticismo misantrópico*, se basa en los logros del *ego cogito* (yo pensante) y de la racionabilidad instrumental que estaban contenidos previamente en el *ego conquiro* (yo conquistador), lo cual permite avistar que debajo del "yo pienso" podría leerse "otros no piensan" y en el interior de "soy" puede ubicarse la justificación

[3] La *colonialidad* es uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Siguiendo a Quijano (2007), esta se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder, y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia cotidiana y a escala social. Mignolo (2014) la rescata como un concepto que abre la reconstrucción y restitución de historias silenciadas, subjetividades reprimidas, lenguajes y conocimientos subalternizados por la idea de *totalidad* definida bajo el nombre de modernidad y racionalidad. Aquí conjugamos estas dos miradas como referencias de base para nuestro planteo ya que posibilitan explorar la relación íntima de la colonialidad con la racionalidad evaluadora y su proceder siempre clasificatorio en el marco de una totalidad directamente funcional al capitalismo.

[4] Castro-Gómez (2000) conceptualiza la *modernidad* como una serie de prácticas orientadas hacia el control racional de la vida humana, entre las cuales figuran la institucionalización de las ciencias sociales, la organización capitalista de la economía, la expansión colonial de Europa y, por encima de todo, la configuración jurídico-territorial de los estados nacionales. Así también la define como un "proyecto" de control racional sobre la vida humana que es ejercido hacia adentro y hacia afuera desde una instancia central: el Estado-nación. Por su parte, Maldonado-Torres (2007) señala que Descartes le proveyó a la modernidad los dualismos mente/cuerpo y mente/materia, que sirven de base para: 1) convertir la naturaleza y el cuerpo en objetos de conocimiento y control; 2) concebir la búsqueda del conocimiento como una tarea ascética que busca distanciarse de lo subjetivo/corporal; y 3) elevar el escepticismo misantrópico y las evidencias racistas, justificadas por cierto sentido común, al nivel de filosofía primera y de fundamento mismo de las ciencias. Nos resulta fundamental apoyarnos en estas definiciones no solo por el enfoque de nuestro trabajo sino también porque ponen evidencia una serie de prácticas de control que forman parte del tipo de racionalidad que aquí ponemos en cuestión.

Voces de la educación
ISSN 2448-6248 (electrónico)
Volumen 4 Número 8
ISSN 1665-1596 (impresa)

filosófica para la idea de que "otros no son" o estarían desprovistos de ser. Esta sospecha del y hacia el otro, por la lógica misma de la colonialidad, pervive más visiblemente de variadas formas en las relaciones pedagógicas de nuestros tiempos.

Por su parte, Mignolo (2014) hace una lectura propia y prefiere hablar de una estructura compleja de niveles entrelazados a la que llama *matriz colonial de poder* –quizá pensando en la Matrix como cierto sistema que modula de diferentes maneras los controles y no se puede observar desde fuera ya que estamos insertos/as en ella: "nos hace, nos forma, nos ubica, nos clasifica a la vez que desde ese lugar (racial, nacional, genérico-sexual, histórico, lingüístico, etc.) comprendemos su estructura, su funcionamiento, sus transformaciones, quién la maneja, cómo la maneja y cómo nos maneja" (Mignolo en Giuliano, 2017: 134)-. Dicha matriz está atravesada por la colonialidad del poder que implica el control de la economía, de la autoridad, de la subjetividad y el conocimiento, del género y la sexualidad, de la naturaleza y de los recursos naturales, lo cual involucra actividades específicas en torno a ciertos pilares: el conocer (epistemología), el entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*); el control de la economía y de la autoridad (la teoría económica y política) "dependen de las bases sobre las que se asiente el conocer, el comprender y el sentir" (Mignolo, 2014: 17). Siguiendo este planteo de Mignolo (2014), la matriz colonial de poder es, en última instancia, una red de creencias sobre las que se actúa y se racionaliza la acción, se saca ventaja de ella o se sufre sus consecuencias. Por eso dirá que es urgente poner de relieve sus mecanismos y avanzar en desmantelar la matriz y su racionalidad absorbente, defensiva y excluyente.

Por lo tanto, puede verificarse la insistencia de la matriz colonial de poder en diferentes dominios mutuamente articulados hasta nuestros días y cuyo síntoma anuda la explotación, las jerarquías o controles de la autoridad, las pautas de conductas sexo-genéricas, la confluencia del cristianismo y la idea secular de sujeto-ciudadano en la subjetividad y el conocimiento (Mignolo, 2014: 68). La interrelación entre actividades y controles específicos tales como la colonialidad del saber, del sentir, del hacer, del pensar, según Mignolo (2014:69) se da a través del conocimiento (la justificación racional del orden del mundo), de la enunciación (el racismo y el patriarcado que subyace a la clase-étnica europea-blanca-cristiana) y de la composición genérica y preferencias sexuales de la elite que fundó y mantuvo cierto "orden del mundo". Si desde el siglo XVI los objetivos de la iglesia de control de las almas fueron combinados con los intereses de la monarquía de imponer un orden administrativo-político-económico que controle la autoridad, el tratamiento epistémico y de conformación racional no estuvo exento de variables coloniales-educativas que implicaron formar las nuevas subjetividades y convertir las existentes según la matriz en cuestión. En esta, cada aspecto está entrelazado a otro y ninguno puede entenderse aisladamente sin entender los otros, como una gran red que enlaza, a partir de la enunciación, la clasificación social[5] y el orden normativo patriarcal, y así se mantiene y se va transformando (Mignolo, 2014: 69).

[5] Quijano (2007) con el concepto de *clasificación social* se refiere a los procesos de largo plazo, en los cuales las gentes disputan por el control de los ámbitos básicos de existencia social, y de cuyos resultados se configura un patrón (colonial) de distribución del poder, centrado en relaciones de explotación/dominación/conflicto entre la población de una sociedad y en una historia determinadas. Desde este enfoque, el poder es una malla de relaciones de explotación/dominación/conflicto, por lo cual el poder no se reduce a las "relaciones de producción", ni al "orden y autoridad". La *clasificación social* se refiere a los lugares y a los roles de las gentes en el control, es esa distribución del poder la que las clasifica socialmente, determina sus recíprocas relaciones y genera sus diferencias sociales. Esto tiene, en consecuencia, no solo el carácter de procesos de clasificación,

Como podría decirse, el tipo de racionalidad común al patrón y/o a la matriz colonial de poder, es predominantemente evaluadora desde el momento en que involucra una lógica clasificatoria al interior de procesos de identificación, comparación y jerarquización identitaria a partir de una operación normalizadora que atraviesa diversos planos, ámbitos y dimensiones de la existencia cotidiana a escala pedagógica-social. De modo que este tipo de racionalidad, que busca atrapar las formas de vinculación del sujeto con el mundo, consigo mismo y con los otros, distribuye lugares y roles que se escenifican en instituciones como las educativas y se encarnan en categorías que ordenan las relaciones de poder cuyo impacto termina por jugarse a nivel de la corporalidad. Por ello también se torna importante prestar atención a las formas que este tipo de racionalidad moderna toma en los diferentes dispositivos pedagógicos contemporáneos ya que los vincula directamente con dicha matriz o patrón.

Ida y vuelta: de la matriz al dispositivo y del dispositivo a la matriz.

Así, podemos observar que lo analizado como *patrón* y *matriz colonial de poder* podría ser el primer antecedente histórico y aún contemporáneo de lo que Foucault (1985) instala en el debate filosófico de mediados de la década del 70 con el nombre de *dispositivo*. Por ello merece la pena detenerse y leer lo que trata de situar con esta noción:

> …un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (…) Así pues, ese discurso puede aparecer bien como programa de una institución, bien por el contrario como un elemento que permite justificar y ocultar una práctica, darle acceso a un campo nuevo de racionalidad. Resumiendo, entre esos elementos, discursivos o no, existe como un juego, de los cambios de posición, de las modificaciones de funciones que pueden, éstas también, ser muy diferentes. (…) por dispositivo entiendo una especie -digamos- de formación que, en un momento histórico dado, tuvo como función mayor la de responder a una urgencia. El dispositivo tiene pues una posición estratégica dominante. (Foucault, 1985: 128-129).

Como aclara Foucault (1985:129), un objetivo/imperativo estratégico que juega como matriz de un dispositivo se va convirtiendo en un mecanismo de control-sujeción, lo que da lugar a un doble proceso constitutivo del dispositivo: por una parte, un proceso de sobre-determinación funcional en el que cada efecto, positivo o negativo, buscado o no, llega a entrar en resonancia o en contradicción con los otros y requiere revisión o reajuste de los elementos heterogéneos surgidos; por otra parte, un proceso de perpetuo relleno estratégico. Por lo tanto, el dispositivo es de una naturaleza esencialmente estratégica:

---

sino también de des-clasificación y re-clasificación social de una población determinada por el carácter de su articulación dentro del patrón colonial de poder. Siguiendo esta reflexión, no puede soslayarse que los procesos de subjetivación (educativa) constituyen la base de la *clasificación social* que se enraíza en el amplio marco impuesto y naturalizado de las instituciones y categorías que ordenan las relaciones de poder cuyo impacto termina por jugarse en el nivel decisivo de la corporalidad (pues el cuerpo es el que padece el castigo, la represión o los suplicios de todo tipo).

> …se trata de una cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc... El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bordes del saber, que nacen de él pero, asimismo, lo condicionan. El dispositivo es esto: unas estrategias de relaciones de fuerzas soportando unos tipos de saber, y soportadas por ellos. (…) El dispositivo permite separar, no lo verdadero de lo falso, sino lo incalificable científicamente de lo calificable. (Foucault, 1985: 130-131).

Lo anterior permite entrever que en un dispositivo no solo intervienen relaciones estratégicas de fuerzas inscritas en juego de poder y ligadas a unos tipos de saber que sirven de soporte, sino que intervienen también elementos constitutivos de una racionalidad en una circunstancia dada y posibilita avistar el tipo de dispositivo de que se trata. Como el conjunto heterogéneo que fue finalmente advertido por Foucault (1985: 144) como dispositivo de sexualidad, el cual produjo, en un momento dado, como clave de su propio discurso, y quizá de su propio funcionamiento, la idea de sexo; pero más allá de lo que se trate puntualmente, cualquier dispositivo[6] pareciera involucrar siempre un costado examinador o juzgador que hoy se potencia con una racionalidad evaluadora completamente funcional al capitalismo y la matriz colonial de poder.

Entonces no puede pensarse el dispositivo sin un imperativo estratégico que hace las veces de mecanismo de control al interior de una red de elementos heterogéneos interrelacionados y que separa lo calificable de lo incalificable a la vez que busca calificar de algún modo lo no-calificado. Esto puede corroborarse en el funcionamiento de la matriz colonial de poder cuando su poder clasificatorio realiza sus acciones de identificación, distribución y re-asignación identitaria en el marco de una jerarquía (pre)determinada. Su racionalidad como racionalidad evaluadora, absorbe y excluye al mismo tiempo que instala una perspectiva cognitiva desde la cual se educa y se justifica cierto orden racional del mundo como natural, dado e incuestionable. De aquí que, en los procesos de subjetivación, como la educación, se produzcan fenómenos de desclasificación y reclasificación en los que se enraíza el marco institucional y una sospecha o duda permanente sobre los procesos de los otros. Como si se diera un gobierno de los otros a partir de un tribunal de la razón evaluadora que hace uso y abuso del juicio, del examen y la evaluación continua, lo cual confirmaría la pervivencia del mencionado escepticismo misantrópico y la búsqueda de situar a los sujetos en una manera de conocer (epistemología) y una enunciación (racista y patriarcal) que muchas veces suele implicar el auto-desprecio como forma de supervivencia, de re-clasificación o calificación positiva. Al fin y al cabo, como hemos visto, se trata también de una red de creencias según las cuales se actúa y se racionaliza la acción, buscando sacar ventaja y evitando sufrir consecuencias que nos mal ubique o clasifique peor en dicha estructura compleja de control en la cual ya se nos aloja por el lugar (racial, nacional, genérico-sexual, histórico y lingüístico) que ocupamos. La apuesta entonces estriba entre el bloqueo y el desmantelamiento de semejante dispositivo que involucra discursos e instituciones concretas bajo el imperativo estratégico que la modernidad/colonialidad va re-acomodando y re-

[6] Bastaría con detenerse en las observaciones que Foucault (2002; 2006) realiza respecto de dispositivos como el de alianza, el de sexualidad y el de seguridad: en el primero había mecanismos coercitivos que lo aseguraban a la par de un saber exigido, en el segundo hubo una extensión permanente de los dominios y las formas de control vinculado a penetrar los cuerpos de manera cada vez más detallada y controlar las poblaciones de manera cada vez más global (desde el examen de conciencia, pasando por la confesión, la penitencia, el tribunal, al examen disciplinario), en el tercero se incorpora el cálculo y la probabilidad al tiempo que se ofrece cierta libertad. La misma observación podría valer para los dispositivos pedagógicos que analizaremos más adelante.

legitimando en el marco del capitalismo contemporáneo, intentando atrapar cada vez más las relaciones de los sujetos con el mundo.

El lugar del deseo en el dispositivo o el lugar del dispositivo en el deseo: una lectura entre líneas...

Para profundizar un poco más esta cuestión, no está de más indagar el abordaje que Deleuze (2007) realiza en torno a la idea del dispositivo. En una carta enviada a Foucault en 1977, tiempo después de la aparición de *La voluntad de saber*, le hace llegar una serie de anotaciones, donde hacía hincapié en dos direcciones no contradictorias pero distintas, acerca de los dispositivos de poder. Por un lado, los considera "completamente irreductibles a un aparato de Estado", aunque remitan a un diagrama, a "una suerte de máquina abstracta inmanente a todo el campo social" (como el panoptismo) y, por otro, constituyen una "multiplicidad difusa", heterogénea, como si se tratase de "micro-dispositivos" (Deleuze, 2007: 121-122). Su mirada está más concentrada en observar no solo lo que el dispositivo normaliza sino lo que constituye, pues no se limita a la formación de saberes, sino que también son constitutivos de verdad, la verdad del poder. Lo micro y lo macro se condensan de manera inmanente en el dispositivo, las relaciones de fuerza determinan lo micro y la dimensión estratégica del diagrama lo macro, lo que hace también a su heterogeneidad. El deseo, los estados de cosas y las enunciaciones serían un primer eje de componentes del dispositivo, a la par que el segundo estaría compuesto de las "territorialidades o re-territorializaciones y los movimientos de des-territorialización" (Deleuze, 2007: 123).

Como para Deleuze (2007:124) el poder es una afección del deseo, los agenciamientos de deseo priman sobre los dispositivos de poder, aunque estos anulen puntos de los primeros precisamente en la frontera entre lo macro y lo micro. En este sentido, los dispositivos de poder serían apenas una dimensión de los agenciamientos colectivos de deseo e intentan taponar sus "*líneas de fuga*" o "movimientos de des-territorialización" con sus conjugaciones, orientaciones, convergencias y divergencias en función del primado del deseo. Los fenómenos de resistencia al aplastamiento u obturación del deseo no son creaciones marginales sino *líneas objetivas* que atraviesan la sociedad y toman la forma de bucles, remolinos, re-codificaciones (Deleuze, 2007: 126). No se trata del deseo como carencia, ni como dato natural, ni como estructura ni génesis, ni como subjetividad o persona, ni como cosa o sentimiento, sino del deseo como proceso, afecto, estancia temporal de vida, estación, singularidad de un día, acontecimiento, el cual constituye un campo de inmanencia o *cuerpo sin órganos* que se define solamente por zonas de intensidad, umbrales, gradientes, flujos: es tanto biológico como colectivo y político, sobre él se hacen y deshacen los agenciamientos, es variable y portador de puntos de desterritorialización, se contrapone a "todos los estratos de organización, tanto a los del organismo como a los de las organizaciones de poder" (Deleuze, 2007: 127). Pues todas las organizaciones operan re-territorializando el cuerpo, con planos de organización y desarrollo que se encuentran ocultos por naturaleza pero deja ver todo lo visible, a lo que se opone una *máquina de guerra* (completamente distinta de un aparato de Estado, una institución militar o un dispositivo de poder) como diagrama de las *líneas de fuga* donde no hay más que velocidades y lentitudes sin desarrollo~~, y donde todo se puede ver y entender~~ (Deleuze, 2007: 128-129).

Pero a la pregunta específica ¿qué es un dispositivo?, Deleuze respondió en 1988 con un texto que formaría parte de una de las intervenciones centrales en un congreso homenaje a Foucault. Allí sostiene:

> En principio, es una madeja, un conjunto multilineal. Se compone de líneas de diferente naturaleza. Y estas líneas del dispositivo no delimitan ni acotan sistemas homogéneos en sí mismos -el objeto, el sujeto, el lenguaje-, sino que siguen direcciones y trazan procesos siempre desequilibrados que unas veces se reúnen y otras se alejan entre ellos. Cada línea está quebrada, sometida a *variaciones de dirección,* bifurcaciones y ramificaciones, a *derivaciones.* Los objetos visibles, los enunciados formulables, las fuerzas vigentes, los sujetos posicionados son como vectores o tensores. (…) Hay líneas de sedimentación, dice Foucault, pero también líneas de "fisura", de "fractura". Desenredar las líneas de un dispositivo, caso por caso, es trazar un mapa, cartografiar, explorar tierras desconocidas, esto es lo que él llamaba "trabajo sobre el terreno". Hay que instalarse en las líneas mismas, que no se conforman con componer un dispositivo sino que lo atraviesan y lo arrastran, de norte a sur, de este a oeste o en diagonal. (Deleuze, 2007: 305).

Como máquinas de hacer ver y de hacer hablar, Deleuze (2007:306) sostiene –siguiendo a Foucault- que las dos primeras dimensiones de un dispositivo son las curvas de visibilidad y las curvas de enunciación (líneas a las que corresponderá un determinado régimen de luz y un determinado régimen de enunciación), a las que le continúan las dimensiones del poder y la del Sí Mismo, de modo que los dispositivos se componen de:

-*Líneas de luz*: constituyen la visibilidad –que no remite a la luz general iluminadora de objetos preexistentes- y forman figuras variables inseparables de tal o cual dispositivo (cada dispositivo tiene su *régimen de luz*, la manera como la luz penetra en él, se difumina y propaga, distribuyendo lo visible y lo invisible, haciendo nacer o desparecer un objeto que no existe sin ella). De aquí que la colonialidad se evidencie en lo que el dispositivo visibiliza (a veces excesivamente), en lo que invisibiliza, en lo que objetualiza, en lo que hace desaparecer;

-*Líneas de enunciación*: distribuyen las posiciones diferenciales de los elementos enunciativos conformando determinados regímenes de enunciados según el dispositivo en cuestión, lo que puede definir, en cada momento, una ciencia, un género literario, un estado de derecho o un movimiento social (así los dispositivos no son sujetos ni objetos sino regímenes que se definen mediante lo visible y lo enunciable con sus derivaciones, transformaciones, mutaciones y líneas que atraviesan umbrales en función de los cuales pueden ser estéticas, científicas, políticas, etc. –de aquí). Por esto es que la colonialidad depende tanto de la enunciación que controla el decir y el hacer, lo que Mignolo (2016) llama “enunciación imperial” o “colonialidad del saber y del ser” y que interrelaciona los distintos dominios de la matriz colonial de poder;

-*Líneas de fuerzas*: van de un punto singular a otro de las líneas -o curvas- precedentes, rectifican, trazan tangentes, implican los trayectos de una a otra, producen vaivenes del ver al decir y viceversa, actúan como flechas que no paran de entretejer las cosas y las palabras, que mantienen un combate incesante (atraviesan todos los lugares del dispositivo, invisibles e indecibles, están estrechamente mezcladas con las demás y, sin embargo, se diferencian, siempre implican algún saber). Aquí podrían situarse las permutaciones e interdependencias de los diferentes dominios de la matriz que conviven conflictivamente;

-*Líneas de subjetivación*: son procesos de singularización de grupos o personas que se sustraen a las relaciones de fuerza como a los saberes constituidos[7], son producciones de subjetividad, líneas de fuga, escapan a las líneas precedentes, huye de ellas (no es seguro que todo dispositivo comporte esta línea) y constituyen lo que podríamos entender como formas de re-existencia.

Líneas encorvadas, dibujantes de meandros, cruzadas, subterráneas, ejercidas sobre sí, mezclas que tal vez haya que desenredar, producciones de subjetividad que escapan a los poderes y saberes de un dispositivo para reinstalarse en los de otro bajo formas que aún no han emergido, así Deleuze (2007: 308) sostiene que el dispositivo se compone también de líneas de hendedura, de fisura, de fractura, que se entrecruzan y entremezclan, surgiendo unas de otras o suscitándose a partir de otras, a través de variaciones o incluso de mutaciones de disposición o agenciamiento. Interesado en dejar cierta orientación para una "filosofía de los dispositivos", señala dos consecuencias importantes:

-la primera es el rechazo de los universales (lo Uno, el Todo, lo Verdadero, el objeto, el Sujeto) en tanto estos desde siempre fueron procesos singulares de unificación, de totalización, de verificación, de objetivación, de subjetivación, inmanentes a un dispositivo específico (como podría ser la matriz colonial de poder); como cada dispositivo es una multiplicidad en la cual operan ciertos procesos de racionalización que pueden operar en todas las líneas consideradas, no pueden juzgarse en nombre de una Razón aunque Deleuze (2007: 309) alude al motivo foucaultiano de los criterios "estéticos", entendidos como criterios de vida, que sustituirían el juicio trascendente por una "evaluación inmanente", lo cual probablemente sea la operación que ha realizado el capitalismo contemporáneo pensando en reciclar ese juicio trascendente como auto-evaluación inmanente al sujeto pero también en la introyección de la razón evaluadora y sus dispositivos pedagógicos;

-la segunda sería un cambio de orientación para aprehender lo nuevo de la creatividad variable de acuerdo con los dispositivos, ya que

> Todo dispositivo se define, por tanto, de acuerdo con su contenido de novedad y de creatividad, que señala al mismo tiempo su capacidad para transformarse, para quebrarse a favor de un dispositivo futuro, o bien, al contrario, para cerrarse en torno a las líneas más duras, más rígidas o más sólidas. (…) Pertenecemos a estos dispositivos, actuamos en ellos. A la novedad de un dispositivo en comparación con los anteriores la denominamos su actualidad, nuestra actualidad. Lo nuevo es lo actual. Lo actual no es lo que somos sino más bien, aquello en que nos convertimos, aquello en que nos estamos convirtiendo, es decir, el Otro, nuestro devenir-otro. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (que es lo que ya no somos) y aquello en que nos estamos convirtiendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual.* La historia es el archivo, el contorno de lo que somos y dejamos de ser, mientras que lo actual es el esbozo de aquello en que nos convertimos. Mientras que la historia o el archivo es lo que aún nos separa de nosotros mismos, lo actual es ese Otro con quien ya estamos coincidiendo (Deleuze, 2007: 310).

Habría que ver hasta qué punto "aprehender lo nuevo de la creatividad" variable de acuerdo al dispositivo está más en la línea de subjetivación o resistencia que en la de su aspecto fundamentalmente evaluador-controlador que niega cualquier existencia diferente a la que el mismo

[7] En la medida en que escapan a las dimensiones de saber y de poder, las líneas de subjetivación parecen particularmente aptas para trazar las vías de la creación, que no dejan de abortarse pero también de renacer, de modificarse, hasta la ruptura con el antiguo dispositivo (Deleuze, 2007: 210)

prescribe y del cual resulta difícil escapar. Si ineludiblemente "pertenecemos" al dispositivo y este, en nombre de lo actual, nos obliga a un cambio subjetivo, a un devenir-otro, es necesario observar cómo dicho movimiento no se pliega a lo prescrito o predicho por el dispositivo cual proceso de instrucción e introyección, más en tiempos donde el auge del control tiene serios impactos ontológicos y la disciplina, al igual que la soberanía, toma nuevas formas. Por lo que se torna importante, cuando no fundamental, explorar cuál es el verdadero margen de actuación que poseemos al interior del dispositivo: aquí se juega la tensión irreductible entre lo posible y lo imposible, estando este último más relacionado al acto que produce una discontinuidad o una ruptura en los términos mismos que el dispositivo establece como posible. Se trata de ver si el dispositivo en cuestión posee realmente líneas de subjetivación que sean condición de posibilidad de resistencias o re-existencias y, de contar con ellas, ver cuál es el verdadero peso que pueden llegar a tener de modo que no queden reducidas a las más propias del control o la evaluación.

Es importante marcar ciertas líneas de continuidad aunque los dispositivos se renueven, tal como muchos dispositivos contemporáneos responden a la misma matriz (colonial de poder) o imperativo estratégico, por más que esto implique nuevas producciones de subjetividad capaces de resistir a las nuevas formas de dominación. Si no se trata de predecir, sino de estar atentos a lo desconocido, habrá que ver qué de ello implica verdaderamente despegarnos de nuestra "continuidad identitaria" y qué corta el hilo de las teleologías trascendentales. Pues tampoco se trata de constatar nuestra identidad conforme al juego perverso de las distinciones y el reconocimiento, sino de establecer nuestra diferencia entre los discursos, los tiempos y las máscaras (Foucault, 2008: 172). Claro que antagónico es el caso donde la diferencia es construida, señalada y perseguida desde lo Mismo, tal como se da en los procesos coloniales donde un ego conquistador señala como Otro a todo aquello que difiere de sí para absorberlo en el marco de cierta re-asignación identitaria, lo cual encuentra otra coincidencia entre la matriz colonial de poder y el dispositivo: como si la herencia judeo-cristiana no dejara de insistir, ambas instancias exigen cierta conversión.

Si para Deleuze (2007: 311) las diferentes líneas de un dispositivo se reparten en dos grupos, líneas de estratificación y de sedimentación o líneas de actualización y de creatividad, es importante insistir en hallar cuáles son aquellas que denotan verdaderas discontinuidades y cuáles -aunque actúen de modo actualizado o creativo- terminan por ser meras continuidades de las líneas o mecanismos de poder propios de los dispositivos. Descuidar este aspecto podría llevarnos a caer en un error habitual y bastante de moda en la crítica social actual, en el que se piensa que una configuración social determinada reemplaza o sustituye a la otra[8] sin ningún tipo de continuidad en sus racionalidades o dispositivos aunque estos se vean perfeccionados.

[8] Este podría ser el caso de Byung-Chul Han (2017) y su lectura de la "sociedad de rendimiento" que sustituiría a la negativa sociedad disciplinaria y, por lo mismo, a la sociedad de control: los sujetos de rendimiento (que serían más rápidos y productivos, empresarios y soberanos de sí) reemplazan a los "sujetos de obediencia", hay un paso del "no-poder" al "poder-sin-límites"; los muros de las instituciones disciplinarias, que delimitan el espacio entre lo normal y lo anormal, tienen un efecto arcaico; los proyectos, las iniciativas y la motivación reemplazan la prohibición, el mandato y la ley; si la negatividad de la sociedad disciplinaria genera locos y criminales, la de rendimiento produce depresivos y fracasados a causa de su propio imperativo. Lo que descuida este planteo justamente son las líneas de continuidad propias del dispositivo en cuestión, ¿acaso la disciplina y el control no delineaban ya un sujeto específico del rendimiento? ¿Ya no habría producción de normalidad y anormalidad en la sociedad del rendimiento? ¿De verdad se cree que los muros de la sociedad disciplinaria han desaparecido? Bastaría apenas con darse una vuelta por escuelas, fábricas y hospitales, aunque exista la

Entre la subjetivación, la desubjetivación y la profanación del dispositivo.

Uno se siente a tentado a pensar que cuando hablamos de dispositivos, no estamos hablando de otra cosa que diferentes formas de gobierno de sí y de los otros donde lo heterogéneo se conjuga virtualmente de manera que tanto lo lingüístico como lo no-lingüístico forman una red en función de una estrategia, unas relaciones de poder y de saber atravesadas por la colonialidad. De este modo, discursos, instituciones, edificios, leyes, reglas, ritos, medidas de policía y proposiciones de todo tipo, forman una (dis)positividad que atraviesa los sistemas de creencia y de sentimientos internalizados por los sujetos. Ahora bien, luego de haber visto lo señalado por Deleuze, resulta curioso el señalamiento de Agamben (2016: 13) respecto de la idea de "positividad" como término que en la estrategia de Foucault ocuparía el lugar de lo que define críticamente "los universales". Pues siempre hay en juego un elemento histórico singular compuesto de instituciones, procesos de subjetivación y reglas singulares en que se concretan relaciones de poder también singulares.

Con lo cual tal vez es preciso dejar la universalidad en manos de Hegel y sus defensores y concentrarnos en las singularidades que se juegan en los dispositivos, sin por ello perder de vista la lógica general que los caracteriza. Aunque quizá quede bastante a la vista, no es motivo de este planteo detenernos en por qué Agamben plantea que el término positividad luego se vuelve dispositivo, por más que ello deje en mesa los puntos geopolíticos de su mano, sino indagar las definiciones que pone en juego y su importancia para nuestro análisis. En este sentido, resulta interesante la indagación que hace Agamben (2016: 14) en los diccionarios franceses de uso común donde se distinguen tres acepciones del término: una *jurídica*, donde el dispositivo es la parte de un juicio, sentencia o ley que decide y dispone más allá de las motivaciones; una *tecnológica*, que refiere a la forma en que se disponen las piezas de una máquina o mecanismo y, por extensión, el mecanismo mismo; una *militar*, que remite al conjunto de los medios dispuestos de acuerdo a un plan. Sin mucho podría corroborarse que estas tres acepciones suelen encontrarse presentes en el uso que se hace de la noción, lo cual está en cierta sintonía con nuestra hipótesis de que todo dispositivo involucra un aspecto o línea favorable a una razón evaluadora, es decir, un tipo de racionalidad que recicla en su interior nuevos modos del juicio y el examen de sí y de los otros. Así también lo tecnológico en relación a la disposición de los elementos o al mecanismo involucrado y lo militar en relación al imperativo estratégico. Dicho esto, resulta interesante la pregunta de Agamben (2016: 15) en relación al contexto de surgimiento de este término que él adjetiva como moderno -y que nosotros no podemos dejar de agregarle una barra seguida del adjetivo colonial-.

Como es de esperarse en las estrategias que suele plantear este autor, el rodeo histórico y filosófico propuesto estará marcado por la conjunción de lo eclesial y lo griego del asunto. En este caso, en su estrategia práctica o de pensamiento, el contexto histórico que el autor señala como origen del término se remonta a los primeros siglos de la historia de la Iglesia donde al término latino *dispositio* (del que deriva dispositivo) asumiría sobre sí la compleja esfera semántica de una palabra importante para la

educación on-line, las empresas financieras y la medicina móvil. A la inversa, ¿puede haber rendimiento sin disciplina y control? ¿Hay poder sin no-poder? ¿Todo estaría permitido y sin ley para los proyectos, iniciativas o motivaciones? ¿Se detuvo la producción de la locura y la criminalidad en favor de la depresión y el fracaso? Tal planteo cae por su propio peso. Por el contrario, análisis como los de Mignolo o Lugones muestran cómo ciertos aspectos de las sociedades coloniales aún perviven en las lógicas sociales de la actualidad. Lo mismo podría decirse de Agamben en referencia a su análisis de las "sociedades de soberanía".

teología como es *oikonomía*. En griego significa la administración del *oikos*, la casa y, más en general, la gestión, el *management*, y agrega que Aristóteles sostiene que no se trata de un paradigma epistémico sino de una praxis o actividad práctica que siempre debe hacer frente a un problema y a una situación particular (Agamben, 2016: 15).

Más allá de la curiosa conexión con la herencia teológica, resulta interesante la conclusión que Agamben (2016:18) extrae de ella y ubica en la idea de que el término dispositivo nombra aquello en lo cual, y a través de lo cual se realiza una actividad pura de gobierno sin ningún fundamento en el ser, razón por la cual, siempre deben implica un proceso de subjetivación, esto es, deben producir su sujeto. Aún en los textos de Heidegger sobre la técnica, Agamben (2016: 18-19) encuentra un aparato que recoge un disponer que exige del sujeto un develamiento de lo real según un modo del ordenar que haría referencia a una *oikonomía*, es decir, a un conjunto de praxis, de saberes, de medidas, de instituciones cuyo fin es gestionar, gobernar, controlar y orientar en un sentido que se pretende útil en los comportamientos, los gestos y los pensamientos de los sujetos. Por lo tanto, la propuesta agambeniana implica una partición general y masiva de lo existente en dos: por un lado, los seres vivientes y, por el otro, los dispositivos en los que son constantemente capturados, que tratan de gobernarlos y guiarlos. Siguiendo esta idea, llamará dispositivo literalmente a cualquier cosa que de algún modo tenga la capacidad de capturar[9], orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivientes (Agamben, 2016:20-21). De aquella partición, y de la relación cuerpo a cuerpo entre seres vivientes y dispositivos, en tercer lugar, surge lo que llama sujeto, producto de múltiples procesos de subjetivación a causa de la proliferación de dispositivos.

Como si no hubiera instante de vida que no esté interferido, modelado, contaminado o controlado por algún dispositivo, Agamben (2016: 22) se pregunta de qué modo podemos enfrentar esta situación o cuál es la estrategia que debemos seguir en nuestro cuerpo a cuerpo cotidiano con los dispositivos, considerando que no se trataría simplemente de destruirlos ni de ingenuamente pensar en un uso más justo o "bueno" de los mismos. Aquí es donde nuevamente vuelve el deseo al análisis, puesto que Agamben (2016: 24) ubica un deseo de felicidad en la raíz de todo dispositivo y sugiere que la captura y subjetivación de este deseo en una esfera separada constituye la potencia específica del dispositivo, lo cual complejiza el panorama de resistencia porque se trata de liberar lo que ha sido capturado y separado a través de los dispositivos para restituirlo a un posible uso común. Es la idea de lo sagrado y lo sacrílego o profano, es decir, lo sustraído al libre uso por motivos religiosos y el acto que violenta o transgrede esta sustracción o indisponibilidad restituyendo a un libre uso. Esto da prueba de un núcleo fundamentalmente religioso de los dispositivos en tanto sustraen cosas, lugares, seres vivientes y las transfieren a una esfera separada. Como subraya Agamben (2016: 26), el *sacrificio* es lo que acciona y regula dicha separación o división a través de una serie de minuciosos rituales diversos según la variedad de culturas, pero dicho pasaje de algo de lo profano a lo sagrado puede ser restituido

[9] "Por lo tanto, no sólo las prisiones, los manicomios, el Panóptico, las escuelas, la confesión, las fábricas, las disciplinas, las medidas jurídicas, etc., cuya conexión con el poder de algún modo es evidente, sino también la pluma, la escritura, la literatura, la filosofía, la agricultura, el cigarrillo, la navegación, las computadoras, los teléfonos celulares" y "el lenguaje mismo que, quizás, es el más antiguo de los dispositivos en el que miles y miles de años atrás -probablemente sin darse cuenta de las consecuencias a las que se enfrentaba- un primate tuvo la inconciencia de hacerse capturar" (Agamben, 2016: 21). Ante semejante cadena paranoica que ve dispositivos por todas partes, cabe la pregunta sobre qué cuestiones podrían quedar por fuera… ¿la amistad, el amor, la muerte, lo imposible, lo indecible o indecidible, serían también dispositivos?

al uso común a través de la profanación como contra-dispositivo. No es coincidencia que el discurso del sacrificio esté tan instalado en las instituciones educativas, con lo cual una pregunta tal vez fundamental sea la de cómo profanar o restituir la escuela, o, mejor dicho, la *scholè*, como ese tiempo libre y liberado de la producción (y la evaluación), a un uso común no-aristocrático ni utilitario.

El auge de la razón evaluadora que atraviesa no solo las instituciones educativas sino cada vez más el tejido social mediante dispositivos variables que van desde aplicaciones móviles a diferentes test de competencias, da cuenta de la proliferación de las figuras modernas/coloniales del poder que el capitalismo actual parece generalizar y llevar al extremo en los procesos de separación que definen lo religioso (tal vez nunca tuvo tanta vigencia el clásico texto de Walter Benjamin, *El capitalismo como religión*). Lo insoslayable es cómo estos procesos se apoyan en la "libertad" de los sujetos en el transcurso mismo de su sometimiento al dispositivo, prueba de la continuidad disciplinaria foucaultiana y la serie de prácticas, discursos, saberes y ejercicios que la constituyen. Con lo cual, todo dispositivo implicaría ya de hecho un proceso de subjetivación sin el cual no puede funcionar como gobierno sin reducirse a un mero ejercicio de violencia, esto es, una máquina que solo en tanto produce subjetivaciones es también una máquina de gobierno, pero, como en todo proceso de subjetivación, incluye también momentos de *desubjetivación* (Agamben, 2016: 26-28). Como en un examen, el sujeto emerge de forma larvada o espectral del proceso indiferenciado que suponen los momentos de subjetivación que lo afirman y los momentos de desubjetivación que lo niegan. En este sentido, el ejemplo de la confesión, que se recicla en la lógica del examen disciplinario y de la razón evaluadora, podría ser esclarecedor:

> …la formación de la subjetividad occidental, a la vez escindida y sin embargo dueña y segura de sí misma, es inseparable de la acción plurisecular del dispositivo penitencial, en el que el nuevo Yo se constituye a través de la negación y, al mismo tiempo, la asunción del viejo. Es decir, la escisión del sujeto operada por el dispositivo penitencial era productora de un nuevo sujeto que encontraba la propia verdad en la no-verdad del Yo pecador rechazado (Agamben, 2016: 27).

Subjetivación y desubjetivación parece ser la doble cara de los dispositivos que encontramos en la fase actual del capitalismo[10], aunque para Agamben (2016: 29) a los gigantescos procesos de desubjetivación por los que las sociedades contemporáneas se encuentran "inertes" atravesadas no les corresponde ninguna subjetivación real. Esto último parece un poco abusivo en tanto reduce toda política al triunfo de la *oikonomía* o de una actividad pura de gobierno que solo busca su propia reproducción sin resistencias, sin profanaciones, sin sacrilegios. Y, aunque la subjetivación se recubra con la máscara hipócrita del buen ciudadano democrático o del buen estudiante cumplidor, tampoco podrán descuidarse las desubjetivaciones que ello mismo implica (desde el *homo sacer* al llamado "burro"), que responden a la misma máquina gubernamental o dispositivo. Por ello, a medida que los dispositivos se tornen más invasivos y diseminen su poder en todos los ámbitos de la vida, tendremos

[10] Agamben (2016: 28-29) ofrece un ejemplo y una explicación contundente al respecto: "Aquel que se deja capturar en el dispositivo "teléfono celular", cualquiera sea la intensidad del deseo que lo ha movilizado, no adquiere por ello una nueva subjetividad, sino sólo un número a través del cual eventualmente puede ser controlado (…) De ahí la vanidad de esos discursos bienintencionados sobre la tecnología que afirman que el problema de los dispositivos se reduce al de su uso apropiado. Estos parecen ignorar que, si a cada dispositivo le corresponde un proceso determinado de subjetivación (o, en este caso, de desubjetivación), es totalmente imposible que el sujeto del dispositivo lo use "de modo correcto". Por otra parte, los que sostienen este tipo de discursos son, a su vez, el resultado del dispositivo mediático en el que están capturados."

que concentrarnos en el elemento incapturable que se escapa a ellos y en el cual radica la potencia de un gesto profanatorio en todo proceso de subjetivación. Profanar un dispositivo tal vez sea eso, dar lugar al Ingobernable que es el comienzo, la infancia, el pensamiento o, en palabras deleuzianas de Agamben (2016: 31), el punto de fuga de toda política. Entonces, restituir la escuela al tiempo libre, para que comenzar no tenga un fin predeterminado, para que la infancia no se quede en la niñez, para terminar con el engaño de que el pensamiento puede evaluarse o, simplemente, para trazar unas geopolíticas de la amistad.

Excurso: la lógica cruel del dispositivo y su afán personalizador.

Joan-Carles Mèlich (2014: 176) en su *Lógica de la crueldad* enfoca parte de su reflexión en quienes ejercen crueldad sobre entes cuyas vidas han sido clasificadas como indignas de ser vividas y señala a médicos, científicos, pedagogos y periodistas como figuras que se rigen en nuestras vidas cotidianas por lógicas crueles que legitiman determinada moral. Desde esta perspectiva, la moral es un modo de ver, una mirada que no se limita a situar o a clasificar, sino a valorar y a prescribir, a crear y a fabricar, a dotar de ser y de significado, a proteger, a clasificar y a (in)diferenciar (Mèlich, 2014: 161). Siguiendo este planteo, estos procedimientos están marcados por una lógica cruel que para funcionar necesita apoyarse en un dispositivo *bio-tanato-político* que se oculta en la categoría de *persona* y funciona como umbral que distingue lo que debe respetarse de lo que no, lo que tiene derechos de lo que no, porque si alguien es asignado como persona automáticamente adquiere un valor absoluto, una primacía ontológica frente a lo que no lo es y, por lo tanto, esto queda fuera del ámbito protector y puede ser exterminado sin ningún tipo de remordimiento (Mèlich, 2014:166-167).

Desde una relectura al planteo de Esposito, Mèlich encuentra en el *dispositivo de la persona* un funcionamiento interior como exterior al propio ser humano que personaliza lo racional y despersonaliza lo animal, es decir, solo aquello viviente señalado como no-persona puede dar lugar, como objeto de su propio sujeto, a una persona, tal como, a la inversa, la persona es tal si reduce a *cosa* aquello de lo cual se destaca por su propio estatus racional-espiritual. Una operación por vía de negación que los europeos parecen haber conocido durante el horroroso siglo XX pero que en América conocemos desde el 12 de octubre de 1492 cuando se instaló la sospecha sobre la humanidad y la espiritualidad de los pueblos originarios, continuada por la duda sobre su educabilidad y la certeza de su animalidad. Lejos estuvieron de ser considerados “personas”, como los judíos durante el nacismo, o como el racismo hace con ~~todo~~ quien esté por fuera de lo aceptado como parte de lo idéntico.

Como en toda categoría moral, ontológica y epistemológica, la persona implica procedimientos performativos de diferenciación como elementos claves de un dispositivo que llega hasta lo más íntimo de los seres vivientes y muestra de que siempre hay algo que no es persona, que es prescindible (Mèlich, 2014:168). Por motivos como lo que ya hemos visto anteriormente respecto de hacer un supuesto “buen uso” del dispositivo, Mèlich (2014:171) señala que la lógica de la crueldad no puede combatirse extendiendo la noción de persona a todos los seres humano ni seres vivos, puesto que no puede saberse qué es un ser humano a menos que se lo defina metafísicamente a través de un marco moral previo que lo categorizaría como un ser personal, un animal racional o un ser digno, lo cual no atentaría contra la lógica sino que la corroboraría, puesto que fortalece el dispositivo de inclusión/exclusión propio de toda lógica de la crueldad afín tanto a la razón evaluadora como a la matriz colonial de poder de la que forma parte. El fantasma de la colonización retorna en estos

procedimientos que hace de la persona lo que antaño fue "lo humano", es decir, un ser con unos derechos y una dignidad que se restringe a unos siempre en detrimento de otros, cuestión que provoca buena conciencia respecto al destrato con quienes no han sido incluidos o no han calificado para habitar su campo de protección.

Tal vez habría que prestar atención cómo estos procedimientos se reifican en nuestra cotidianeidad, en nuestros espacios de formación y socialización, en un sentido amplio. Es decir, probablemente se trate de prestar atención a cómo ciertas *líneas subjetivantes* y *de poder* actúan de modo tal que constituyen subjetividades en detrimento de otras. Por supuesto aquí, una vez más, la razón evaluadora ~~no~~ podría pensarse como elemento fundamental del dispositivo que la aloja al tiempo que le da cause. Por ello quizá constituya una cita impostergable realizar un pequeño recorrido crítico sobre diferentes posiciones teóricas en torno a la noción de dispositivo, esta vez en el campo específico de la educación como uno de los primeros lugares al que nos vemos expuestos a un cuerpo a cuerpo con los dispositivos que forman parte de la matriz colonial de poder.

El dispositivo pedagógico en clave sociológica.

Uno de los primeros, si no el primero, que ha llevado cierta noción de dispositivo a lo educativo ha sido el sociólogo inglés Basil Bernstein (1990) que vio en él una cuestión medular para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Él habla específicamente de *dispositivo pedagógico* y teoriza que la naturaleza o lógica interna de cualquier dispositivo pedagógico estaría constituida por tres conjuntos de reglas que están en una relación jerárquica unas respecto de otras, y sería de la primera que se derivan la segunda y la tercera. Estas son:

1-*Reglas distributivas*: distribuyen diferentes formas de conciencia a diferentes grupos, por lo cual establecen una relación entre el poder y el conocimiento y entre el conocimiento y la conciencia, especializando/controlando[11] lo impensable para ciertos grupos y lo pensable para otros; constituyen las posibilidades de lo sagrado a un grupo y lo profano a otro (Bernstein, 1990:103). Marcan quién puede transmitir qué a quién y bajo qué condiciones, y al hacerlo sientan los límites internos y externos del discurso pedagógico (entendido como reglas de comunicaciones altamente especializadas a través de las cuales los sujetos pedagógicos son selectivamente creados). Se pone en juego aquí, entonces, toda una relación entre poder, saber y formas de conciencia y práctica que imponen tanto un orden como también medios para su transformación (Bernstein, 2001:188). Como luego afirma Bernstein (2001:193), estas reglas son un *principio básico de clasificación* que regula la relación entre la distribución de poder, saber y formas de consciencia traducidas en prácticas pensables y prácticas impensables, cuestión que marca el grado de aislamiento entre grupos, contextos y principios de comunicación.

2-*Reglas de recontextualización*: regulan la constitución de un discurso pedagógico específico y el modo en que el discurso instruccional es inserto en el discurso regulativo. Como afirma Bernstein (1990:106), el discurso pedagógico siempre inserta un *discurso instruccional* (crea competencias o habilidades especializadas que deben ser adquiridas y se relacionan entre sí, crea orden discursivo)

[11] Como afirma Bernstein (1990:104), en la actualidad, y hasta cierto punto, los controles sobre lo impensable son, esencial pero no totalmente, y directa o indirectamente, manejados en las esferas superiores del sistema educacional. No sería el único lugar, pero sería un lugar legítimo para esta actividad.

en un *discurso reagulativo* (crea orden social, contiene las reglas que constituyen el orden moral, la relación y la identidad), de modo tal que este último siempre será el dominante. Pueden aplicarse a una sala de clases, a un curriculum, a una escuela, a un hospital, es decir, la unidad depende de lo que se va a examinar.

3-*Reglas evaluativas*: constituyen la práctica pedagógica[12] (que construye el texto a ser transmitido y lo inserta en un tiempo y un espacio especializados), esto es, dentro los principios reguladores de la práctica pedagógica, vemos que el texto es transformado en contenido y este, luego, transformado en evaluación. De modo que en el primer nivel entrarían las variables de tiempo, texto, espacio; en el segundo entrarían la edad, el contenido y el contexto; y en el tercero, la adquisición, la transmisión, la evaluación, quedando en evidencia por qué la evaluación sería para Bernstein constitutiva de la práctica pedagógica desde la línea en que todo dispositivo conduciría a ella haciendo inescindible de la misma a todo proceso de transmisión (lo cual sustenta una de las mayor ficciones instaladas por la modernidad y el poder disciplinario). Para Bernstein (1990:110) el momento de la evaluación condensa en sí todo el sistema, de modo que llegado a este punto "uno ha adquirido tácitamente la totalidad".

Por más hegeliano que suene esto último, se trata de la adquisición del orden y los ordenamientos que la gramática del dispositivo pedagógico regula en el marco de las relaciones dentro y entre los tres niveles mencionados. Por lo tanto, puede afirmarse que, desde esta perspectiva, el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia en el marco de determinada actividad moral que distribuye a aquellos que tienen acceso a su lugar y los especializa de modo diferente (Bernstein, 1990:103-105). De aquí que, en su creación selectiva, posicionamiento y oposición de sujetos pedagógicos, sea una *regla simbólica de conciencia* cuyo grado de determinación (los límites externos y posibilidades internas de cada nivel) se relacionan con el contexto histórico e ideológico del dispositivo (Bernstein, 1990: 110-111).

Como durante casi veinte años, Bernstein se dedicó a reformular, extender y corregir una misma obra (*Clases, códigos y control*) que constó de varios volúmenes, en el último de ellos realiza algunas nuevas referencias respecto del dispositivo pedagógico que se convierte en ámbito adecuado para la apropiación, el control y el conflicto, y cuyas reglas son vistas ya participando esencialmente en la divulgación y en la restricción de las formas de consciencia (Bernstein, 2001:185). Visto ahora desde una lógica resultadista, el dispositivo pedagógico no solo posibilita la obtención de resultados sino también formas comunicativas capaces de subvertir sus reglas fundamentales condensadas en el código de transmisión/adquisición. Es decir, la distribución de poder propia del dispositivo crea lugares potenciales para desafiar y oponerse a su principio y legitimidad, lo cual posibilita que se convierta en un terreno crucial para las luchas por el control -ya que el dispositivo pedagógico es condición para las producciones/reproducciones de la cultura y sus interrelaciones- (Bernstein, 2001:195). Así entendido, el dispositivo pedagógico abona las reglas de evaluación de la práctica

[12] En uno de sus últimos planteos, tal vez el más actualizado al respecto, Bernstein (2001:192) sostiene que la clave de la práctica pedagógica es la *evaluación continua*. Planteo que pone a toda práctica pedagógica al servicio de la razón evaluadora y la sinonimia educación-evaluación instalada por la modernidad/colonialidad.

pedagógica que mediaría toda posibilidad de transmisión y adquisición, haciendo de cada mínima práctica o disposición un *pedagogema*[13].

En esta última obra, Bernstein (2001:215) no dirá solo que el dispositivo pedagógico constituye una regla simbólica sin más, sino que esta es, al mismo tiempo, el medio para su transformación y las realizaciones del dispositivo llevan consigo las contradicciones, divisiones y dilemas generados por las realizaciones de poder que sitúan dichas realizaciones, por lo que el cambio es consecuencia del potencial interno del propio dispositivo y el ámbito de conflicto que constituye la base social de sus realizaciones. Pero ¿cuál es el lugar de enunciación y de qué base social parte esta mirada sobre el dispositivo pedagógico? Si la clasificación es un elemento clave de la matriz colonial de poder, en la modalidad "dominante" del dispositivo pedagógico en cuestión ¿cuál es la clasificación de referencia? Estas preguntas quizá podrían responderse con un pasaje sintomático escrito por Bernstein (2001:205):

> Una característica distintiva de la institucionalización y realización práctica del dispositivo pedagógico europeo es la estabilidad de las realizaciones de sus reglas distributivas, recontextualizadoras y evaluadoras de los principios dominantes de la sociedad. La modalidad dominante del dispositivo pedagógico lleva consigo una fuerte clasificación entre educación y producción. Al hablar de clasificación fuerte aludimos al gran aislamiento entre educación y producción que crea un espacio especializado para que la educación desarrolle su propio discurso y práctica generadores. Cuando la clasificación entre educación y producción es débil, el aislamiento entre ambas categorías es bajo, por lo que están más dispuestas a compartir principios generadores similares.

Todo pareciera inscribirse en torno de la producción y de la evaluación, en el marco de un planteo principalmente eurocentrado en la que una serie de reglas que atraviesan la práctica pedagógica constituyen un dispositivo que puede describirse en términos de valores de clasificación y de enmarcamiento estableciendo códigos y modalidades fieles a una gramática. Si involucra una *actividad moral*, como se ha dicho más arriba, cabe la pregunta por su propia lógica de la crueldad y por todo aquello que es dejado o queda fuera del marco establecido por el propio dispositivo. Así también, quedando en evidencia su razón evaluadora y su misma lógica clasificatoria, no solo se encuentra sintonía con la retórica de la matriz colonial de poder sino una impostergable pregunta sobre sus prácticas más o menos implícitas de medición, comparación y normalización, sobre las que se guarda un gran silencio en los textos analizados de este autor.

El dispositivo pedagógico en clave filosófica.

Jorge Larrosa (1995) ha sido otro de los principales autores que teorizó sobre la noción de dispositivo llevándolo al campo filosófico de la educación. Por ello, interesa aquí centrarnos en lo analizado a propósito del llamado por él *dispositivo pedagógico* y ver cómo insistentemente su planteo no está escindido de la razón evaluadora y, por ende, de cierto reparto de lo sensible.

Larrosa (1995:261-263) ha mostrado la lógica general de los dispositivos pedagógicos que construyen y median la relación del sujeto consigo mismo como si fuese una gramática, susceptible de múltiples realizaciones, que involucra tecnologías ópticas (de autorreflexión), formas discursivas (básicamente

[13] Con el término *pedagogema*, Bernstein (2001:199) refiere a la unidad característica más pequeña de práctica o disposición que puede ser candidata para evaluación.

narrativas) de autoexpresión, mecanismos jurídicos de autoevaluación, y acciones prácticas de autocontrol y auto-transformación. De este modo, el dispositivo pedagógico produce y regula, al mismo tiempo, textualidades identitarias e imágenes de la gente y de sus relaciones entre sí, lo cual implica cierto aprendizaje (Larrosa, 1995: 276): las cualidades personales de cada quien pueden conocerse y evaluarse según ciertos criterios a partir de los cuales pueden cambiarse aspectos del sujeto en cuestión o proponerse metas de transformación de sí.

A diferencia de lo que algunos autores contemporáneos plantean, en cierto afán de pensar las nuevas configuraciones sociales (de los dispositivos, las instituciones y el poder, entre otras) como sustituciones de sus modalidades anteriores sin entrever líneas de continuidad o re-adaptaciones, consideramos que los dispositivos pedagógicos no pueden pensarse independientemente del análisis que involucra prácticas disciplinarias de normalización y control social orientadas a la producción de sujetos mediante tecnologías de clasificación y división (tanto entre individuos como en su interior) que los objetivan (como por ejemplo el examen). El "desplazamiento" que lee Larrosa (1995:284) en el Foucault que comienza a preocuparse por cuestiones como la confesión y las tecnologías orientadas al propio trabajo del sujeto sobre sí mismo, en relación a intentar establecer tanto la verdad de sí mismo como la clave de su propia liberación, en realidad no deja de estar inscrito en la misma pregunta que atraviesa la obra de Foucault[14] y que, para el análisis en cuestión, no deja de aportar un nuevo elemento a considerar para el problema del dispositivo en general y de los dispositivos pedagógicos en particular.

Entonces, la cuestión de la confesión y las tecnologías orientadas al propio trabajo del sujeto sobre sí mismo invita a pensar, al interior de la cultura occidental cristiana, la relación entre los dispositivos pedagógicos, el gobierno (de sí y de los otros) y la subjetivación en el marco de un poder pastoral que busca conocer lo que pasa por la cabeza de los individuos (sin forzarlos) para dirigirlos, lo cual exige, además de actos de obediencia y sumisión, actos *de verdad* que requieren al sujeto decir la verdad a propósito de sí mismo, de sus faltas, sus deseos, etc.

> El poder sobre uno mismo, del que el confesor es el primer depositario, pasa por la obligación de vigilarse continuamente y de decirlo todo acerca de uno mismo. Pasa también por una relación con el juicio, con el juzgar-se, puesto que establece una relación entre la subjetividad y la ley. La confesión es, igual que el examen en *Vigilar y castigar,* un dispositivo que integra la producción del saber y la ceremonia del poder, el lugar donde la verdad y el poder confluyen. El sujeto confesante es atado a la ley en la misma operación en que es atado a su propia identidad. Reconoce la ley y se reconoce a sí mismo en relación a la ley. La confesión es un dispositivo que transforma a los individuos en sujetos en los dos sentidos del término: sujetos a la ley y sujetados a su propia identidad. Promueve formas de identidad que dependen de cómo el sujeto se observa, se dice y se juzga a sí mismo bajo la dirección y el control de su confesor (Larrosa, 1995:322-323).

Como puede notarse, los dispositivos pedagógicos son atravesados por la razón evaluadora porque implican, quizá constitutivamente, procesos de juzgamiento, examen y evaluación (de sí y de los otros). Esto delimita toda una política de lo audible (que demarca lo que debe o puede ser escuchado

[14] Como cuenta Foucault (1994:105-106), su problema siempre ha sido el mismo, aunque haya formulado de manera un poco diferente el marco de su reflexión, a saber: "cómo el sujeto humano entró en los juegos de verdad, sea los juegos de verdad que tienen la forma de una ciencia o que se refieren a un modelo científico, o los juegos de verdad como los que uno puede encontrar en las instituciones o prácticas de control."

y lo que no) y determinados regímenes escópicos, pues se presta atención a la posición de los sujetos parlantes que producen una verdad sobre sí mismos en el marco de dispositivos que hacen visibles (y escuchables) las personas que capturan (aunque nunca del todo). Así entra en juego lo que se ve y se hace ver, lo que se oye y se hace oír, así como también lo que se oculta, al interior de los dispositivos pedagógicos y sus regímenes de vigilancia, es decir, de visibilidad y *escuchabilidad*. Estos regímenes, compuestos de un conjunto específico de máquinas óptico-auditivas, abre el objeto a la mirada y la escucha a la vez que abre el ojo que mira y el oído que oye. Por eso, el sujeto se posiciona en función de la visibilidad y de la *escuchabilidad* de los dispositivos pedagógicos que hacen ver, oír y orientan su mirada y su escucha, de manera histórica y contingente. Con lo cual, habitar un dispositivo pedagógico implica aprender sus reglas de uso a propósito de los mecanismos óptico-auditivos que orientan determinadas maneras ("correctas") de ver, oír, hacerse ver y oír.

Siguiendo a Larrosa (1995:305-306), vemos que los dispositivos pedagógicos (con todas sus prácticas, mecanismos o máquinas) enlaza visibilidades y enunciados, ópticas y audiencias, pero también formas de ver y de decir que remiten a dichos dispositivos de los que emergen y se realizan. Esta capacidad de subjetivación es inherente a los dispositivos pedagógicos que tienen lugar en cada espacio-tiempo donde se aprenden/constituyen o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo, como sostiene Larrosa (1995:291):

> Lo que sea el ser humano en tanto que mantiene una relación reflexiva consigo mismo no es sino el resultado de los mecanismos en los que esa relación se produce y se media. Los mecanismos, en suma, en los que el ser humano se observa, se descifra, se interpreta, se juzga, se narra o se domina. Y, básicamente, aquellos en los que aprende (o transforma) determinadas maneras de observarse, juzgarse, narrarse o dominarse.

La relación y la mediación que tiene el poder de fabricar lo que relaciona y lo que media, lo que sucede "entre", es lo que los dispositivos pedagógicos producen y buscan capturar. A este respecto bastaría con visitar la historia de la colonialidad para ilustrar más claramente lo que dice Larrosa (1995:283-284) sobre que es en el momento en que se objetivan ciertos aspectos de lo humano que se hace posible la manipulación técnica institucionalizada de los individuos y, a la inversa, es en el momento en que se despliegan sobre lo social un conjunto de prácticas institucionalizadas de manipulación de los individuos que se hace posible su objetivación "científica". No obstante, pero en estrecha relación, merece la pena detenernos en las cinco dimensiones fundamentales que constituyen los dispositivos pedagógicos para Jorge Larrosa (1995:292-293):

1. Dimensión óptica: aquella según la cual se determina y se constituye lo que es visible del sujeto para sí mismo.
2. Dimensión discursiva: establece y constituye qué es lo que el sujeto puede y debe decir acerca de sí mismo. (Esta podría ser considerada también una dimensión auditiva ya que, como hemos visto, los sujetos también ocupan una posición como sujetos parlantes al interior del dispositivo).
3. Dimensión jurídica: es básicamente moral y da las formas en que el sujeto debe juzgarse a sí mismo según una rejilla de normas y valores.
4. Dimensión narrativa: incluye –relacionados- componentes discursivos y jurídicos, es constitutiva de la identidad y está constituida en forma temporal; es la que determina, por tanto, qué es lo que cuenta como un personaje cuya continuidad y discontinuidad en el tiempo es implícita a una trama.
5. Dimensión práctica: establece lo que el sujeto puede y debe hacer consigo mismo.

Para el análisis que venimos transitando a propósito de los dispositivos pedagógicos y la razón evaluadora, no es para nada menor la aclaración que realiza Larrosa (1995:320) sobre la (pre)dominancia de la dimensión jurídica en relación a las demás, aunque en ocasiones existan fracturas, contradicciones y tensiones entre ellas, el juicio no deja de ser una dimensión privilegiada de los dispositivos pedagógicos porque el juzgar(se) sería lo que hace decir(se) y ver(se). De este modo puede notarse cómo un dispositivo pedagógico deviene fácilmente en un dispositivo jurídico que constituye, en su funcionamiento mismo, un juez, una ley, un enunciado y un caso; cuestión que pone a la razón evaluadora, juzgadora por excelencia, a cargo de todo el dispositivo ya que:

> En el ámbito moral en tanto que normativo y jurídico, ver-se, expresar-se y narrar-se se convierten en juzgar-se. Y juzgarse supone que se dispone de un código de leyes en función de las que se juzga (aunque el sujeto sea considerado como autolegislador o autónomo). Supone que uno puede convertirse en un caso para uno mismo, es decir, que uno se presenta para sí mismo delimitado en tanto que cae bajo la ley o se conforma a la norma (Larrosa, 1995:316-317).

Entre mecanismos ópticos y procedimientos discursivos pero con primacía del afán jurídico, los dispositivos pedagógicos regulan la vida social y la razón evaluadora que los constituye les impele a juzgar, normalizar y encauzar a los sujetos que los habitan. De esta manera, procedimientos reflexivos de auto-observación, auto-expresión o auto-narración quedan vinculados a estos dispositivos que hacen a los sujetos capaces de juzgarse, gobernarse, conducirse de determinada manera y hasta comportarse como sujetos dóciles y obedientes. Pero resulta clave remarcar el señalamiento de Larrosa (1995:317) sobre la transformación o re-adaptación de estos dispositivos regulativos basados en la ley que comienzan a basarse en la norma o, a nuestro entender, la ley se recicla como norma en el marco de un funcionamiento no solo negativo sino también positivo del juicio. El tipo de funcionamiento dependerá de la circunstancia, y esta es la eficacia de la moral (no de la ética que rompería con ella), siendo negativo cuando el juicio se formule –con arreglo a la ley- sobre el modelo de lo permitido y lo prohibido (lo cual también indica un horizonte de transgresión) al interior de procedimientos que siempre involucran alguna forma de exclusión social, y será positivo cuando el juicio se dé –con arreglo a la norma- en forma reguladora al interior de procedimientos de inclusión normalizadora/disciplinaria. En este sentido, la norma tiene aspectos más estratégicos que la ley, los cuales están vinculados a la formulación estadística, a la búsqueda de regularidades, a la generación de hábitos, a la pretensión de objetividad y justificación racional, a la pretensión descriptiva que es fuertemente normativa desde el punto en que establece un criterio productivo (lo *normal*) que juzga/valoriza negativa o positivamente.

La norma habita un conjunto de prácticas de normalización que, al mismo tiempo que producen lo normal, complejiza divisiones tales como inclusión-exclusión, lícito-ilícito, dando lugar a categorizaciones donde lo normal posee calidad aprobatoria mientras que se reprueba, se patologiza o anormaliza todo aquello que se desvíe o exceda el criterio de discernimiento establecido por "lo normal" (sostenido por un conjunto de saberes –que fijan criterios racionales como objetivos- y encarnado en reglas de funcionamiento –que regulan la conducta según prácticas sociales de disciplina- de un conjunto de instituciones).

Por último, Larrosa (1995:323-324) resume la estructura y el funcionamiento de los dispositivos pedagógicos como un *conjunto de operaciones de división* orientadas a la construcción de un "doble" y un conjunto de operaciones de relación orientadas a la captura de ese yo duplicado. Lo cual implica

que aprender a ver-se, a decir-se, o a juzgar-se sea aprender a fabricar el propio doble y a "sujetarse" a él. Así, describir los dispositivos pedagógicos sería describir qué doble producen y cómo, así como también qué es lo que de ese doble se captura y cómo, es decir, qué tipo de relaciones *tiene* uno que establecer con su doble. Esto hace que las dimensiones del dispositivo no sean otra cosa que la materialidad y las formas de realización de esas operaciones de fabricación y captura del doble. Aunque todo se produzca en forma simultánea, ninguna dimensión, espacialización, ni temporalización, es previa al juicio, pues como bien dice Larrosa (1995:326) "Habría un mirar-se que es ya propiamente una operación jurídica, una forma de decir-se que es ya axiológica y normativa, y un narrar-se que ya está constituído en la forma del pasar-se cuentas". El doble es fabricado por y para el juicio de modo en que se constituye ya en un caso en sí mismo al haberse determinado en su caer bajo un criterio que lo marca positiva o negativamente y según su historia convertirse en un pasar o pasarse cuentas. Estas cuentas están atadas a un conjunto de operaciones de exteriorización, esto es, la forma en que el doble se convierte en una cosa exterior (y abierta a los otros) de los propios sujetos involucrados.

En esta suerte de exteriorización de lo interior al sujeto, *aprender a juzgar* o, mejor dicho, *aprender a introyectar la razón evaluadora* -racionalidad siempre juzgadora si las hay-, supone estabilizar o apuntalar la fragilidad, absorber o reducir la indeterminación, prevenirse de errores, saber ubicarse en tiempo y espacio para focalizar y adecuar la mirada, promover un discurso no ambiguo o una narración consolidada entre los criterios de lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo normal y lo anormal, entre otros. Así uno se convence de que no se ve, no se dice, no se juzga, no se domina sin ser, al mismo tiempo, visto, dicho, juzgado, dominado. Y esto en el interior de los dispositivos pedagógicos que alojan aparatos de producción de verdad, mecanismos de sumisión a la ley/norma, formas de auto-afección en las que uno mismo aprende a participar exponiéndose en las miradas (y las escuchas), los enunciados, las narraciones, los juicios y las afecciones de los otros (Larrosa, 1995:327). De este modo, uno no sería otra cosa que el modo como se relaciona con su doble y así terminan por "naturalizarse" las operaciones de división y reparto que los dispositivos promueven con la razón evaluadora.

El mismo Larrosa (1995:328) señala "lo evidente" como resultado de una cierta disposición del espacio, de una particular exposición de las cosas y de una determinada constitución del lugar de la mirada, lo que nos lleva a pensar directamente en Rancière (2009:9) y su noción de *reparto de lo sensible* como ese "sistema de evidencias sensibles que al mismo tiempo hace visible la existencia de un común y los recortes que allí definen los lugares y las partes respectivas", lo cual fija entonces, al mismo tiempo, un común (como podría ser la educación o los dispositivos pedagógicos para nuestro análisis) repartido y partes exclusivas; es decir que, por ejemplo, habrá sujetos que *tendrán parte* en el hecho de enseñar o ser enseñados, de evaluar o ser evaluados, de gobernar o ser gobernados, según establece el funcionamiento del dispositivo que reparte partes y lugares fundado en una disposición de espacios, de tiempos y de actividades que determinan su ofrecimiento participativo-inclusivo (aunque normalizador) y donde a unos corresponderán ciertas partes en determinados momentos y formas, mientras que a otros no (aunque puedan variar las partes correspondidas, los tiempos y actividades sobre ellas, como ha podido observarse a lo largo del presente análisis sobre los dispositivos). En este sentido, Rancière (2009) ve la otra forma de reparto que precede a este *tener parte* y que sería aquel que determina quiénes tienen parte en él (este procedimiento suele operar por

categorías, lo cual nos remitiría nuevamente a la crueldad referida más arriba pero también a la presencia insoslayable de la colonialidad con su lógica clasificatoria y su racionalidad evaluadora).

El dispositivo pedagógico en clave técnica.

Una de las propuestas de abordaje del dispositivo está encarada en tanto construcción técnica, lo cual Souto (1999) señala que tiene que ser leído desde la didáctica y la pedagogía. Para ella, el dispositivo pedagógico dominante que perdura en el tiempo es identificable en lo que, por lo general, se conoce como enseñanza tradicional y responde a una construcción social y a concepciones pedagógicas que se arraigan en la necesidad de extender la educación y establecer modos de organización de espacios, tiempos, edades, contenidos, etc. Por lo que, el dispositivo pedagógico, sería así un producto de lo social, por tanto, un transmisor y distribuidor de desigualdad a la vez que productor de relaciones desigualitarias a partir del poder y el control propio de lo social. Esto lleva a Souto (1999:70) a preguntarse si desde lo técnico puede contribuirse a la alteración del orden instaurado por lo social, lo cual puede traducirse en que a problemas políticos podría ser viable ofrecerle soluciones técnicas (nada más compatible con la lógica neoliberal actual que tiene en la figura del técnico y del experto su máxima expresión en lo que a gubernamentalidad pedagógica refiere). Pero conviene adentrarse en el texto y leer con mayor detención la propuesta ya que, desde el punto de vista técnico en juego, la técnica no sería mera aplicación de teoría sino también creación en el campo de la acción, en el nivel de una situación dada que requiere respuestas "operativas" muchas veces inmediatas y de donde participan los conocimientos existentes y adquiridos por los actores involucrados que no necesariamente derivan de una teoría (Souto, 1999:71). Lo cual amplía el campo de acción de la técnica y coloca al dispositivo en el lugar de una respuesta abierta al entramado de relaciones, anudamientos, dispersiones, que se dan en una situación formativa que lo resignifica y le otorga nuevos sentidos aunque esté atravesado por fenómenos externos a la misma. Esto hace a una captura siempre singular ya que [el subrayado es nuestro]:

> La construcción de dispositivos de formación implica *capturar* la complejidad del interjuego entre capacidades, competencias, conocimientos-sujeto en formación-formador; entre grupo-organización; etcétera. Dar respuesta a esta complejidad trae aparejado, a nivel de lo social, desentrañar los fenómenos de poder que se ponen en juego, reconstruir la trama, la multiplicidad de relaciones de fuerza inmanentes y propias del dominio en que se ejercen, el juego que por medio de oposiciones y luchas incesantes las transforman, refuerzan, invierten. Implica comprender que cada dispositivo de formación y de enseñanza puede ser comprendido como dispositivo de poder-saber, y a la vez se despliega y repliega en dispositivos sociales que lo resgnifican, fortaleciendo algunos sentidos, obturando otros (…) No importa ya quién detenta el poder y quién lo padece, quién es el poderoso y quién el sometido, desde qué punto irradia el poder en la clase y desde qué lugar es ejercido (Gaidulewicz, 1999:78-79).

Nuevamente este planteo deja ver a simple vista que no podría haber dispositivo sin captura, aunque este quiera capturar hasta la complejidad y se enrole al interior de dispositivos más amplios. No deja de llamar la atención que en nombre del proceso que supone se quiera desfigurar o perder de vista la importancia de los ejercicios de poder en sus aspectos que implican algún tipo de padecimiento o sometimiento. Señalamiento no menor considerando que, desde esta perspectiva, el dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción y se configura como una respuesta a los problemas que de ella se plantean orientándose con un componente ineludiblemente normativo constituido a partir de atravesamientos políticos, ideológicos, axiológicos, técnicos, pedagógicos, etc.

Planteo que no deja de ser contradictorio en tanto afirma que el dispositivo "no es producto de una mente racional que en pos de una intencionalidad y una finalidad ejercita un pensamiento programático sino de quien o quienes realizan un análisis de situación, contemplan la complejidad del campo de acción y ejercitan un pensamiento estratégico" (Souto, 1999:93), pero ¿acaso la "creatividad técnica" o la respuesta que el dispositivo en sí supone, junto a su captura de la complejidad y el componente normativo que aloja, no son productos de una mente racional con una intencionalidad y una finalidad que ejercita un pensamiento programático y estratégico al mismo tiempo? ¿Este no ha sido acaso el lugar *par excellence* del técnico y la racionalidad técnica en los procesos de análisis? El análisis de situación que contempla una complejidad e involucra un pensamiento estratégico, ¿qué tan exento puede estar de esa intencionalidad pragmática-normativa que constituye los dispositivos en cuestión? Aunque se diga que lo normativo suele dejar márgenes de libertad, una respuesta podría ofrecerla el mismo texto:

> Un dispositivo en cualquier campo de la acción que se plantee se orienta a la producción de cierto tipo de fenómenos y procesos dinámicos, es decir tiene una finalidad que pone al dispositivo en relación con valores y fines. Sobre ese nivel axiológico se plantea la acción en términos de propósitos y de objetivos. (…) Los dispositivos de enseñanza están atravesados por una intencionalidad[15] centrada en la función de saber, en su transmisión (Souto, 1999:94).

De manera similar a Agamben, Souto (1999:95) realiza una indagación etimológica del término dispositivo y acude a los principales diccionarios y enciclopedias de lengua castellana. Su propuesta etimológica derivaría el término del latín *dispositus*, dispuesto, refiere a lo que dispone, al *mecanismo* o *artificio* dispuesto para obtener un resultado automático. Otras de sus definiciones halladas lo vincula al artificio o conjunto de cosas combinadas que se utiliza para hacer o facilitar un trabajo o función especial; en *derecho*, sería la parte de una ley, declaración o sentencia, que contiene lo resuelto o decidido; en *tecnología*, mecanismo que hace actuar diversos órganos de un aparato, destinado a producir un efecto automático determinado; en *electrónica*, un aparato destinado a cumplir funciones de cierta complejidad y requiere una multitud de circuitos constituidos fundamentalmente por uno o más elementos activos (válvulas, transmisores) y elementos pasivos necesarios para su funcionamiento correcto que, en su conjunto, desempeñan misiones específicas

[15] Como aclara Souto (1999:94), "En la formación la intencionalidad se refiere al *desarrollo* de la *persona adulta* como sujeto partícipe de su mundo social, comprometido con él, con posibilidades de *educabilidad continua* y de *adaptación dinámica* a los cambios que en el *mundo del trabajo* la sociedad plantea. Formación como *educación permanente* que la sociedad organiza para sus sujetos y desde ellos como cambios en los modos de relación con el campo de la producción, con las instituciones y organizaciones laborales y sociales, en el desempeño de roles específicos, en los avances tecnológicos, en la participación ciudadana, en la toma de conciencia política, en las relaciones con los otros y fundamentalmente consigo mismo. En nuestra concepción la formación es un *desarrollo de la persona*, centrado en la *autoformación*, donde los dispositivos actúan como mediadores de la formación y provocadores de cambio. Los dispositivos no tienen la intencionalidad de transmitir saber sino de facilitar el desarrollo personal." Del subrayado nuestro, y el análisis que venimos realizando, no puede menos que prestarse especial atención a nociones como "persona", "desarrollo" o "educabilidad continua", y preguntarse ¿qué lugar queda para la infancia en una formación cuya intencionalidad refiere solo al desarrollo de la "persona adulta" con posibilidades de "educabilidad continua"? Su compromiso y participación con el mundo social ¿solo depende de su "educación permanente" y, por ella, de la "adaptación dinámica" a los cambios que el mundo del trabajo plantea? Tampoco es des-atendible la extraña coherencia que habita la afirmación de que los dispositivos de enseñanza están atravesados por una intencionalidad centrada en la función de saber y su transmisión, para luego sostener que no tienen la intencionalidad de transmitir saber sino facilitar el "desarrollo personal".

consideradas como operaciones elementales (son no lineales pero cuando funcionan entre límites convenientemente restringidos de sus características se comportan como si lo fueran); en *arquitectura*, se relaciona con la disposición o distribución de las partes en una estructura; en *lo militar*, es la forma en que se disponen las distintas fracciones, cuerpos y elementos de una gran unidad para marchar, combatir y brindar seguridad.

Entonces *disponer*, colocar, poner en orden y situación conveniente, preparar, prevenir, deliberar, mandar lo que va a hacerse, ejercitar en las cosas facultades de dominio, especialmente testar acerca de ellas, la acción y efecto de disponer o disponerse genera una *disposición*, esto es, una aptitud o proposición para algún fin, una deliberación, orden o mandato del superior, basado en un poder arbitrario o autoridad. Y la cadena de significantes podría continuar… pero resulta interesante observar las puntuaciones que Souto (1999:96) realiza sobre la idea de mecanismo o artificio para obtener un resultado automático, un conjunto de cosas combinadas para hacer o facilitar un trabajo, la relación con adminículo, artefacto, artilugio, instrumento; la idea de orden, mandato, poder arbitrario y autoridad; aptitud para un fin; potencia y posibilidad, colocación y distribución de diferentes partes; en fin, lo que resaltará como significativo para su propósito es:

> -La idea de artefacto con materialidad y combinación de elementos en palabras como mecanismo, artefacto tanto natural como artificial, con combinación de distintas partes constitutivas.
> -La relación con una finalidad, con un resultado automático o como producción de acciones ya previstas, facilitación de trabajos, con un orden y una disposición para cumplir una determinada misión.
> -La referencia (en la palabra disposición) a la aptitud, proposición para, potencialidad y posibilidad.
> -La idea de una orden o mandato donde el dispositivo determina, enuncia, cómo se organizan los elementos o se deciden regulaciones para otros (Souto, 1999: 96).

De los sentidos que le interesan señalar, está el que alude a disponer, a ejercer sobre algo o alguien una orden, la voluntad de otro, a ejercer en definitiva un poder; aquél que refiere al arreglo de medios para fines, al instrumento, a la combinatoria que crea un artificio en pos de fines y resultados; aquél que se vincula a aptitud, potencia, posibilidad y puede dar lugar a lo nuevo, a crear, a generar, a cambiar y provocar acciones. Según lo propuesto, estos tres podrían considerarse como un sentido político (de poder), uno técnico y otro pedagógico en la conceptualización del *dispositivo técnico pedagógico* que:

> … dispone y aún más, lo hace para lograr resultados automáticos. Pero, también, encierra significados de creación y arte (…), en tanto arte de crear un artificio, arte de utilizarlo. (…) dispositivo es lo que dispone y lo que pone a disposición, posibilita crear y desarrollar. (…) Ello significa para nosotros que al pesar el dispositivo técnico como espacio creativo, abierto, productivo, como eco, receptor y productor de lo complejo siempre estará ahí el otro significado del que queremos diferenciarnos: una voluntad de disponer, de ejercer un poder, de ordenar. Ello significa que el dispositivo encierra poder. (…)Plantear el dispositivo en didáctica es trabajar desde lo técnico, desde la operación. (Souto, 1999:97).

Ya no queda duda sobre el sentido pragmático y utilitario del dispositivo en este planteo, incluso el arte y la creatividad se ponen al servicio del artificio, de la "recepción" y producción de lo complejo, señalamiento que querría diferenciarse de la voluntad de disponer, de ejercer un poder, de ordenar

pero que lejos está de hacerlo ya que el planteamiento técnico termina por ser una mera operación en pos de la búsqueda de resultados automáticos.

También el concepto se vincula al análisis y la intervención institucional al modo de una herramienta ligada a crear condiciones para el análisis, la interpretación, la elucidación y la provocación de transformaciones en las instituciones y organizaciones de diverso tipo (Souto, 1999:100-101). En este sentido, Souto (1999:102) cita a Lidia Fernández y su definición del término dispositivo como "un arreglo organizativo de espacio, tiempo, relaciones y propósitos *diseñados* para facilitar la emergencia y desarrollo de movimientos instituyentes". Esto haría del dispositivo un analizador institucional que designa tanto a los acontecimientos y hechos que no son programados como a las técnicas diseñadas expresamente para provocar la producción de un material que permite de desentrañar significaciones no manifiestas y, al no controlarse lo que aparece, expresa el estilo y la idiosincrasia de quienes lo están produciendo. Por lo tanto, pareciera como si todo fuese pasible de captura al interior de dispositivo y hasta el mismo acontecimiento pudiera reducirse al artificio analítico en lo que de subversivo pudiera llegar a contener.

En segundo lugar, Souto (1999:102-103) cita a Gregorio Kaminsky y su idea de toda institución como constitutivamente *dispositivo de violencia psicosocial*, esto es, un espacio producido y producto de modalidades de violencia que son su regla e implica una red de atravesamientos micro-sociales y micro-políticos que adquieren una configuración específica, una cristalización jurídica y muchas veces una coagulación profesional (el maestro, el médico, el policía) espejo ampliado que regresa a cada uno/a de sus actores y actrices el lugar imaginario hacia el cual conducen o desean conducir sus energías. Aquí se vislumbra una dimensión institucional del dispositivo o, al menos, un juego que pareciera indicar que para (el problema de) un dispositivo no hay nada mejor que otro dispositivo, lo cual también explica algo de la proliferación de los dispositivos en el marco del capitalismo contemporáneo. Así, los caminos con sus idas y vueltas parecieran ir del dispositivo como instituyente a la institución como dispositivo, sin descuidar que el dispositivo podría hacer las veces de analizador institucional que interviene como respuesta a cierta demanda o búsqueda de cambios.

En síntesis, el *dispositivo técnico-pedagógico* tal como aquí ha sido planteado posee determinadas características y condiciones:

-*La relación con el poder*: establece un orden según algún mandato, ejerce control, produce sujeciones, capturas y sentidos en un juego reticular que involucra algún saber.

-*El carácter productor vinculado a la intencionalidad de provocar cambios*: con este eje se desmonta la anterior idea de que no habría intencionalidad, pues se buscan cambios como efectos a producir en un circuito (a veces totalmente cerrado y automático) donde, funcionado el circuito, los efectos ya se conocen pero también pueden aparecer efectos desconocidos o nuevos, líneas de bifurcación no esperadas, resultados donde la incertidumbre y el azar tengan lugar en producciones singulares. Estos cambios pueden darse a nivel de relaciones sociales, institucionales, grupales, en los individuos o en sus producciones.

-*Como un artificio técnico*: se involucra cierto arte, ingenio y originalidad para crearlo pero se necesita la habilidad y el conocimiento técnico para ponerlo en marcha. Implica un conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos

teóricos y técnicos, encuadres y requisitos de funcionamiento y operación, que pueden ser pensados como mecanismo automático o estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone en práctica. En este sentido, sería un "espacio estratégico" en una red de relaciones y como una combinatoria de componentes complejos que trabaja desde un pensamiento estratégico y no programático respondiendo a las situaciones cambiantes en las que opera. Dicho espacio delimitado puede ser constante, abierto, convocante, propositivo, provocador en un campo sin límites precisos abierto a los eventos "naturales" o circunscripto a los efectos que él provoca desde sus artificiosidad (Souto, 1999:104-105).

-*Como aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para*: abre el juego de la potencialidad, de la posibilidad y escapa así a lo determinado. No solo sujeta sino que crea posibilidades y desarrollos en un juego de libertades, de intersticios, de micro-relaciones, constituyéndose en un espacio potencial que da lugar a lo nuevo, al cambio, a la educabilidad del sujeto, de la grupalidad, de lo instituyente (Souto, 1999:105). Por lo que este planteo del dispositivo está dado desde un ángulo técnico que posibilitaría un trabajo con lo complejo y lo heterogéneo que, en el campo de la enseñanza y la formación, dispone dichos componentes en función de la intencionalidad pedagógica de facilitar el aprendizaje y la formación.

Respecto a sus condiciones, el dispositivo así pensado sería:

-*Revelador*: porque permite que, en su interior, se fomenten, revelen, desplieguen significados diversos, implícitos y explícitos, que provienen de lo subjetivo, lo intersubjetivo, lo social, de conflictos, de órdenes y desórdenes, de incertidumbres, de modos de relación con el saber, de vínculos con el conocimiento, de representaciones conscientes e imaginarias individuales y compartidas (Souto, 1999:105). También porque se sostiene que fomenta sentidos reales, imaginarios y simbólicos.

-*Analizador*: por la potencialidad de poner en análisis aquello que en su interior se revela, porque descompone sentidos, desarticula lo aparentemente uniforme y único, despliega significados posibles. Para ello requiere dos condiciones, a) ofrecer un espacio y un ambiente de calidad continente (facilitador desde lo afectivo con una capacidad receptiva que pueda transformar las emociones primitivas en elementos simbolizables y pensables, un sostenimiento del encuadre de trabajo explicitado que supone una capacidad de "contener", "tolerar" y generar un trabajo sobre los contenidos –manifiestos y latentes- revelados)[16], b) asegurar una tarea de análisis (siempre implica una función analítica ejercida por un analista que puede ser el técnico o formador a cargo, e incluso cualquiera de los/as implicados/as).

[16] Una de las imposturas sugeridas en este punto por la autora, es la de "poner en análisis las actitudes y significados de control y los deslizamientos de carácter evaluativo que desnaturalizan las prácticas de enseñanza y de formación, fomentando ansiedades persecutorias e impidiendo el espacio libre para permitirse probar, ensayar, aproximarse a aprender y crear" (Souto, 1999:106). La pregunta que necesariamente se desprende es, en el marco de la lógica pragmática impuesta por el dispositivo, ¿qué sentido se pretende darle al control y al carácter evaluativo que son constitutivos del mismo dispositivo? ¿Bastará con analizar y darle otro significado al control y al carácter evaluativo para "liberar" el espacio de ansiedades persecutorias o, en todo caso, el "probar, ensayar, aproximarse a aprender y crear" no está ya de antemano condicionado por la propia lógica de control o razón evaluadora que habita el dispositivo?

-*Organizador técnico*: porque organiza condiciones (espaciales, temporales, materiales) para su instalación, puesta en práctica y realización, pero también organiza acciones desde una lógica de complejidad no lineal. Plantea un análisis de situación a partir del cual decidir su modelización de acuerdo a las necesidades, evalúa sus posibilidades de éxito y, por ello, hace un seguimiento del propio funcionamiento y de las transformaciones en las personas, en la institución y se modifica en función de sus resultados (Souto, 1999:106-107). Esta característica garantizaría la intencionalidad de cambio y la eficacia del dispositivo en tanto combina la proposición de estrategias y alternativas.

-*Provocador*: al poseer cierto margen para salirse de las estructuras instituidas puede provocar transformaciones, relaciones, conocimientos, pensamientos, procesos dialécticos donde se recupere el sentido de los opuestos no para resolverlos sino para sostenerlos en sus contradicciones, trabajo desde y con el conflicto generando novedad a partir de su análisis, conciencia (de la necesidad e importancia de transformación, de aprendizaje, de formación) de lo político -del lugar de poder, de su asunción y ejercicio desde el propio acto y de los otros- (Souto, 1999:107-108).

Así hemos visto un planteo del dispositivo que, aunque por momentos no lo parezca, totaliza y hace las veces de gran máquina inclusiva que, en función de la técnica, podría abarcar todo lo que se le proponga. Como una suerte de aparato fascista en manos de un técnico o pastor junto a su rebaño, cabe preguntarse por el lugar de aquello que escapa a nivel del sentido. Pues si el dispositivo por sí mismo puede fomentar sentidos en los tres registros (de lo real, lo simbólico y lo imaginario), y lidiar simbólicamente con todo ello, ¿qué sitio verdadero queda para lo in-simbolizable, lo no-dicho (que no necesariamente se reduce a lo latente), la impotencia y lo imposible, en el marco de un artificio que privilegia lo apto, la potencialidad y lo simbolizable? Un gran mecanismo de tornar "gramatizable" o "dramatizable" lo especular y lo in-articulable parecería quedar en evidencia, en completa sintonía con la matriz colonial de poder y su prerrogativa de clasificación según aptitudes -por no decir de privilegio del/lo "más apto"-. Tampoco es creíble una impostación del clima afectivo de modo tal que "genere confianza" dado que, como el mismo texto indica, la apuesta radica en ejercitar una capacidad de tolerancia[17] al interior del dispositivo. Por último, siguiendo el trazo del texto en cuestión, todo dispositivo técnico-pedagógico desemboca en una modelización que, en función de ciertas necesidades, conllevará a algún tipo de evaluación según parámetros (pre)definidos de éxito a partir de los cuales el control se camufla en un "seguimiento" del funcionamiento (y las transformaciones) de las personas y/o la institución de acuerdo a sus resultados que indicarán -o no- la modificación del dispositivo planteado. Por lo que, una vez más, queda en evidencia la razón evaluadora que pareciera formar parte ineludible de cualquier planteamiento acerca del dispositivo y que, aquí con una fuerza particular, se vincula a la colonialidad encauzada como esa racionalidad técnica-instrumental que busca atrapar las relaciones de cada uno/a con el mundo y es tan afín a la hegemonía del eurocentrismo.

Por ello, siguiendo la metáfora de Jünger (2016), tal vez tendríamos que andar con la precaución del peatón que ejercita una atención incesante a fin de no ser destrozado por las máquinas o, más aun,

[17] Como sostiene Skliar (2011), la tolerancia se ha convertido en un gesto políticamente correcto que encubre una terrible ambigüedad hacia el otro, un sostén breve y conmiserativo antes de la condena, una deriva por lo general hacia un pensamiento y un sentimiento de indiferencia abismal; el sujeto tolerado es mirado, siempre, de reojo y con desconfianza. Por esto mismo nada tendría que ver con la hospitalidad sino con la superioridad que convierte al tolerante en juez-vencedor que concede perdón o sentencia desprecio.

una atención tal que permita no quedar reducidos a ser un mero engranaje, cifra o tornillo, dentro de una gigantesca maquinaria de impostura.

Excurso II: el dispositivo educativo.

A lo largo de un libro-conversación reciente, Larrosa (2018) y Rechia refieren reiteradas veces a la cuestión del dispositivo de manera principalmente afirmativa aunque también crítica (en particular cuando se refieren a dispositivos de investigación, de profesionalización, etc.)[18]. En el pasaje dedicado específicamente a este término, se plantea a la escuela como un *dispositivo educativo* que abarca un lugar, un tiempo, un asunto y unos ejercicios. Además de pensar al dispositivo educativo como inescindible de cierta dietética o *ascesis*, o de pensar dispositivos educativos relacionados con cierto amor al mundo y dispositivos funcionales a las lógicas del capitalismo, en esta ocasión el término pareciera[19] tomar un viraje atípico. Pues Larrosa (2018:132-133), intentando separarse del uso que hacen Foucault, Deleuze y Agamben, de la noción de dispositivo, sostiene que utiliza esa palabra, siguiendo a Hannah Arendt, para señalar que la educación (eso que tiene que ver con la transmisión, la renovación y la comunización del mundo) se produce en el interior de determinadas formas materiales de *disponer* espacios, tiempos, cuerpos, relaciones, objetos, tecnologías, disciplinas, lenguajes y maneras de hacer que hagan al mundo disponible para la infancia y que hagan a la infancia disponible para el mundo. Es decir, lee la palabra latina *dispositio* (de la que derivaría dispositivo) como *disponere*, esto es, disponer; con lo cual dispositivo, en este planteo, enfatiza la cuestión de la disposición, del estar puesto o dispuesto, pero sobre todo la cuestión de la disponibilidad y, a diferencia de otros planteos, Larrosa (2018:133) hablará aquí de dispositivos educativos:

> En ese sentido, un dispositivo educativo sería algo así como un artificio o un artefacto en el que el mundo y la infancia se ponen, mutuamente, a disposición. Permíteme que a partir de aquí no hable de la infancia sino de los estudiantes. En la escuela (y en la universidad), podríamos decir, el mundo se pone a disposición de los estudiantes, se hace disponible para los estudiantes (convertido en materia de estudio), y los estudiantes se ponen a disposición, o se hacen disponibles, para el mundo en la medida en que se disponen a estudiarlo, en que se convierten en estudiantes. En ese sentido, entender la escuela (o la universidad) como un dispositivo significa desnaturalizarla y, al mismo tiempo, desnaturalizar también tanto a los

[18] Aparte del llamado dispositivo "profesionalización" ligado a la empleabilidad, el emprendedurismo y las competencias, lo que Larrosa (2018:235-236) llama *dispositivo de investigación* funciona como una maquinaria gigantesca de estandarización de la lengua y de la escritura, de cancelación del pensamiento y contribuye a la fijación de ese lugar de enunciación y, por tanto, a la estandarización tanto del sujeto como de su lenguaje y, desde luego, de la así llamada "realidad" como referente a la ves supuesto y construido.

[19] Decimos "pareciera" porque, además de lo que analizamos en este excurso, encontramos una insistencia en la idea de "dispositivo pedagógico" que Larrosa (2018: 272) destaca como "muy potente" en su hacer y que consiste en combinar "cuatro" elementos: 1) un trabajo de campo consistente en una serie de ejercicios en el espacio público; 2) un trabajo de clase consistente en la lectura y comentario de textos en torno a un problema teórico-práctico; 3) una acción "tutorial" continuada; 4) el diseño de un dispositivo pedagógico ligado a un espacio-contexto concreto con arreglo a las categorías trabajadas; 5) una presentación pública del dispositivo en la que cualquiera puede sugerir, comentar, hacer preguntas, hacer objeciones, etc. Es curioso que diga cuatro y aparezca luego un quinto omitido al principio y que sea precisamente el que ataña a la evaluación y verifica, una vez más, el vínculo entre el dispositivo y la racionalidad evaluadora. Por no mencionar la colonialidad inherente a la noción de "trabajo de campo", "acción tutorial continuada" y producción e implementación/implantación de nuevos dispositivos.

> estudiantes como a las materias de estudio en tanto que solo pueden considerarse desde el modo como el dispositivo los pone, o los dispone, o los propone, o los compone, o los expone.

Ahora bien, la cuestión se torna confusa pero favorable al planteamiento agambeniano visto más arriba cuando, desde cierta lectura de Rancière, caracteriza a la escuela como una *separación* de tiempos, de espacios, de materialidades y de actividades. En ese sentido, dice Larrosa (2018:133), la escuela (y la universidad) crea un tiempo *separado* de los otros tiempos (el tiempo escolar), un espacio *separado* de otros espacios (el espacio escolar), unas materialidades *separadas* de otras materialidades (las materias de estudio), unas actividades *separadas* de otras actividades (las actividades escolares), incluso unos sujetos *separados* de otros sujetos (los profesores y los alumnos, que son los habitantes de la escuela y cuya posición está determinada por ella), todo lo cual compondría el dispositivo escuela como educativo y el profesor *trabaja* sobre ellos. Subrayamos la cuestión de la separación porque ella, como hemos visto anteriormente, posee un núcleo religioso que caracteriza todo dispositivo y separa del uso común (santificando) determinados elementos. Por lo tanto, cabe la pregunta si acaso no es precisamente esta operación la que ha realizado la modernidad y el capitalismo con respecto a la escuela, es decir, secuestrando lo que de *scholè* (o, en su traducción, tiempo libre) había en ella y convirtiéndola en un gran dispositivo de producción (de utilidades, de disposiciones al mercado, de razón evaluadora, de emprendedores de sí, etc.).

Por eso tal vez la apuesta radique en profanar este dispositivo y restituir la *scholè* al uso común, a la escuela como lugar de lo común donde el tiempo libre no está naturalmente garantizado. Pero, volviendo al planteo del autor, en esta época de proliferación de dispositivos, no suena descabellado su idea de que lo que el profesor hace es *trabajar* creando dispositivos educativos (en la forma de cursos, mediante la selección de textos, la invención de ejercicios, la propuesta de tareas, la construcción de disposiciones espaciales y temporales, etc.) en el interior de otro dispositivo (como sería la escuela o la universidad), lo cual le permite "hacer escuela" o "hacer universidad" en el interior mismo de la institución en cuestión (Larrosa, 2018:134). De esta manera, el/la enseñante queda atrapado en la lógica productivista que vendría simplemente a aceitar los engranajes del dispositivo o a multiplicar en su interior la proliferación de otros afines. Cabe la pregunta de cuál sería el lugar de tal docente en este esquema, ¿tan solo se trata del burócrata especializado a cargo del dispositivo o de los dispositivos en cuestión? ¿no hay *scholè* o tiempo libre para él o ella en el marco de la escuela? ¿Todo queda reducido a la lógica de rendimiento, ante la labor de "*tener que*", de un modo docente-céntrico donde el tiempo libre sería solo para las infancias y/o estudiantes? También podría preguntarse sobre la posición de infancia y de estudio en el/la docente aunque, al igual que las preguntas anteriores, podría tratarse menos de una aporía que de una ambivalencia. Tal vez valga la pena recordar a Rancière (en Giuliano, 2017:222) cuando sugiere que hay que "asumir la parte de riesgo y transgresión que separa el hecho de aprender de toda planificación armoniosa de la transmisión de saberes".

Quizá la palabra-gesto no sea *separación* sino *suspensión* (más ligada a un uso indisciplinado de la noción de *epojé*), lo que daría otra pista de cómo profanar el *dispositivo escuela* que desde la modernidad/colonialidad (a)parece ineludiblemente ligado a la producción, a la utilidad, a la lógica resultadista, a la razón evaluadora, para restituir el tiempo libre o el ocio (*scholè*, cuya traducción en latín es *otium*) en el marco de un tiempo, un espacio, unos ejercicios, unas materias y unos sujetos "suspendidos" de la lógica del mercadeo y la producción. De este modo tal vez, con el dispositivo educativo profanado, se torna más asequible pensar tales espacios "como refugios, como lugares que

protegen, o custodian, o albergan, algunas cosas que están amenazadas y en peligro de extinción" (Larrosa, 2018: 348).

Bastaría con retomar el espíritu rebelde de una *pedagogía profana* por el solo hecho de no dar por sentada la hipótesis de que la educación como dispositivo insertado en el venir al mundo tiene como condición de posibilidad esa *separación* de los tiempos y de los espacios que ha de ser profanada para interrumpir la continuidad del tiempo cronológico del mercado, la producción y la utilidad, en pos de dar tiempo, un tiempo liberado u otro que discontinúe el espacio del orden social de las fijaciones y las pertenencias, para decirlo ahora sí junto a Larrosa (2018: 421-422):

> La posibilidad, en suma, de una heterocronía y de una heterotopía en la que algo otro pueda tener lugar. Y que tenga también como condición de posibilidad la existencia de algo visible, iluminado, de algo cuyo uso está suspendido, de esas cosas que ya no sirven o que aún no sirven.

Pero no para que esas cosas sirvan luego o sean funcionales a las competencias de moda, tampoco para olvidar las sombras que habitan en cada halo de luz, sino para seguir preguntando sobre cómo lo visible llega a ser visible, a costa de qué dispositivo, de qué hendijas, de qué miradas, de qué luces y qué oscuridades, de qué es lo que no se visibiliza para poder ver tal o cual cosa, en fin, de cómo seguir preguntando-profanando en favor de un uso subversivo en lo público.

Convite –o combate- para un final abierto: ¿Hacia una nueva economía crítica de los dispositivos? Un debate entre la reversibilidad y el bloqueo/desmantelamiento.

Uno de los planteos más recientes y lúcidos sobre la cuestión del dispositivo lo ha convidado la filósofa Luciana Cadahia (2017) pensando en la reorientación de las relaciones de fuerza dentro de un dispositivo, las posibilidades de mutaciones del mismo por "lógicas de apropiación" o las "potencialidades de *reversibilidad*" de los dispositivos que estarían dadas por el vacilar mismo de lo existente y aquellos aspectos que escapan a la "magia" del capitalismo. Para ello, advierte del juego peligroso que el uso de las etimologías suele encerrar por esa suerte de complicidad con la *mitología del origen* que baña las palabras con un agua purificada de las contradicciones mismas de lo político y oculta al tiempo que muestra un sentido. Como ella indica, puede que el juego de las etimologías dote de un aura sacerdotal que fortalece la posición de enunciación y funciona como otra cara de una violencia epistémica, sin embargo, en todo caso, es la misma que encubre el gesto, en apariencia no-desesperado, de retornar a los conceptos, los problemas y los pensadores de la Modernidad que, como ya se ha visto, no puede pensarse sin su cara oculta u otra parte constitutiva: la colonialidad. Es cierto que hay una suerte de vicio onanista del pensamiento en recurrir a las etimologías y algunos lo hacen en aras de un ascenso purificador, pero no puede descuidarse que otros lo hacen para tomar partido respecto de algún antagonismo irreductible o como una manera de armarse para la lucha por un sentido emancipatorio o liberador de las palabras. Cada quien construye la torre defensiva desde la cual se asoma al mundo, esta acción no es patrimonio de unos pocos sino de cualquiera que se sepa fundamentalmente frágil. Claro que hay formas y formas, y en su discusión o combate se nos va la vida.

Pero hay una gran diferencia (ética, política, epistémica) entre reconocer que indudablemente nuestras sociedades están configuradas por el marco categorial del pensamiento político moderno y, por eso mismo, seguir insistiendo enganchados en el Mismo. La apuesta de desengancharse, de desprenderse,

de desaprender o bloquear/desmantelar dicho marco y sus dispositivos, no es una apuesta de pura negación o renuncia caprichosa sino de una lucha contra la colonialidad que persiste en sus dispositivos y racionalidades. Por tanto, tal vez no se trate de hacer un "*uso plebeyo*" (término que naturaliza las jerarquías de clase en relación a los usos) sino de dar cuenta que el pensamiento, la relación íntima y, por eso mismo, política con las palabras y el lenguaje no es terreno de especialistas sino de cualquiera que habite el amplio campo popular. De cualquier manera, hay que saber que de tomar pensadores y problemas de la Modernidad como figuras paradigmáticas que arrojarían una "nueva" luz sobre nuestros problemas actuales no se hace más que aportar a la matriz colonial de poder y al incestuoso pensamiento eurocéntrico que siempre se repliega sobre sí mismo y su tradición para buscar cualquier "nueva" respuesta.

Que "la tradición" del pensamiento, sea la tradición europea es un problema inherente a la instalación de un dispositivo colonial tan eficaz que, en aras de la "reapropiación", sea esta más o menos antropofágica, se ha terminado muchas veces por caer en una asimilación por (mal) digestión. O peor, en un síndrome de este-colmo: Cadahia (2017:17) cita a Mariátegui cuando dijo "no hay salvación para Indo-América sin la ciencia y el pensamiento europeos u occidentales", lo cual podría llegar a ser cierto desde el punto en que mucho de lo que se conoce como pensamiento europeo o ciencia occidental está montada sobre el cristianismo[20] y dicotomías propias tales como la de salvación-perdición, por lo que si quisiéramos ser "salvados" en la Historia Universal claro que tendríamos que valernos netamente de ese pensamiento y esa episteme, pero como nunca ha sido así, siempre anduvimos como perdidos, a la deriva, sub-desarrollados, tercermundistas, no-humanos, ciudadanos de cuarta para lo europeo, pues sí, Mariátegui tiene razón, no hay tal salvación (nunca la hubo). Por eso sostener que no se trata de hacer encajar tal o cual tradición de pensamiento a nuestra coyuntura histórica-política, sino de ver cómo nuestra realidad política conduce "la tradición" hacia otros cauces, la pone a prueba y la transforma en otra cosa, es un riesgo que suena apasionante en tanto re-buscamos hondamente en las historias locales y no meramente en esos diseños globales que si no nos excluyeron de entrada nos han incluido, vía colonialidad pedagógica, clasificándonos como la última humanidad del tarro (porque eso fuimos para Kant, Hegel y tantos autores de la Modernidad que suelen estudiarse como "la tradición").

La autora en cuestión está interesada en las reapropiaciones de la Modernidad (por ende, de la colonialidad) y sus dispositivos para ver sus "posibilidades no calculadas", lo que la hace pensar la articulación entre la *positividad* de la filosofía moderna –principalmente a partir de Hegel y Schiller- y las derivas actuales del dispositivo como condición de comprensión de su sentido y sus formas de reversibilidad. Desde esta perspectiva, ve como un aspecto problemático el viraje que el término toma para Agamben respecto del sentido peyorativo y unilateral que este le daría y cuyo re-encausamiento al locus político implicaría su propia desactivación. Cuestión que en Foucault lee de manera diferente a partir de sus textos dedicados a distinguir entre procesos de sujeción y subjetivación donde "existiría la posibilidad de concebir distintas modalidades del uso del dispositivo", aunque esto no termina de quedar claro ya que lo que Foucault enseña en dichos textos está más relacionado con diferentes modalidades de uso de las tecnologías, mientras que los dispositivos, como hemos visto, siempre se encuentran atravesados por la producción de una idea regulatoria en función de cierto objetivo-

[20] Tal vez no haya mejor demostración de este planteo que la minuciosa investigación desarrollada por Tola y Dragonetti (2008) donde documentan los dogmas cristianos de la filosofía moderna-occidental.

imperativo (sería difícil encontrar a Foucault reivindicando un "buen" uso del dispositivo de alianza, o del dispositivo de sexualidad, incluso de los dispositivos de seguridad, en cambio, tal vez en su planteo de las *tecnologías del yo* podría encontrarse mayor flexibilidad en dicho sentido).

No es por defender la posición agambeniana en esta discusión pero tal vez luego del extenso análisis que venimos realizando a propósito de la cuestión del dispositivo y sus múltiples configuraciones o variables, se entiende más por qué para dicho planteo toda relación con los dispositivos conduce a alguna forma de captura o siempre hay algo específico que el dispositivo busca capturar (de allí la apuesta de liberar lo que ha sido capturado y separado para devolverlo a un posible uso común aunque este no necesariamente sea un "estado original"). Tampoco puede pasarse por alto la minuciosa e inmensa lectura que Cadahia (2017:40-48) realiza sobre el método y los peligrosos juegos filológicos o de sustitución etimológica que Agamben suele realizar en sus teorizaciones. Mismo sobre la lectura que realiza de Esposito y su manera de concebir el dispositivo como un procedimiento de inclusión mediante la exclusión jerárquica de aquello que no está ubicado, esto es, un mecanismo particular de ordenación signado por una circularidad que configura lo real a partir de una forma presupuesta cuya potencia inclusiva lo englobaría todo y hace de lo exterior una reserva o un afuera que está dispuesto para su extracción y consumo (Cadahia, 2017:58-61). De este modo, se visualiza una máquina de inclusión excluyente que separa de sí su opuesto asimilándolo y crea una subjetividad a través de un procedimiento de sometimiento u objetivación completamente en sintonía como los procedimientos a los que nos tiene acostumbrados la razón evaluadora.

Pero para Cadahia (2017:107) el dispositivo sería una suerte de mediación que tanto Agamben como Esposito parecen rechazar y ella quisiera recuperar en la medida en que son configurados por las formas históricas de existencia y no meramente a la inversa. Es decir, le interesa pensar que el dispositivo no solo funciona como una forma de dominio sino que aloja tensiones dialécticas entre dominio y emancipación, tensiones que persisten –según ella- en todo uso del dispositivo y en los efectos impredecibles que conlleva tal o cual empleo. De este modo, ubica las propuestas de análisis de Agamben y Esposito del lado de quien "huye de la existencia" puesto que, para ella, solo un rechazo de lo existente podría propiciar una resistencia al dispositivo (Cadahia, 2017:108). Ahora bien, ¿cómo no rechazar "lo existente" o lo que se configura como "dado" si sus producciones contienen relaciones, condiciones y sujeciones nefastas para los sujetos? ¿Cómo no resistirse ante los imperativos superyoicos de lo nombrado como existente y sus mediaciones? ¿Alcanza con sostenerse en la tensión dialéctica dominación-emancipación para llevar una vida vivible al interior de los dispositivos o el padecimiento que implica será parte del "sacrificio necesario" para pertenecer a los mismos? ¿no se tratará, a lo mejor, de una tensión *analéctica* entre sujeción/liberación en la que la vida misma se encuentra en juego?

Al rastrear la noción de *positividad* en Hegel, Cadahia (2017:130) encuentra en ella la manera en que nos relacionamos con nuestra historia y su surgimiento cuando algo contingente se presenta como necesario y orienta violentamente un modo de sentir, pensar y actuar. A su vez, resalta que dicha noción se caracteriza por la implementación o aplicación tanto de *disposiciones violentas* (que involucra *formas de actuación* de carácter procedimental) como de *dispositivos violentos* (que aluden a una *forma de organización* o "institución"), estas serían sus dimensiones dinámica –para el primer caso- y estática –para el segundo-. Al decir con Hegel que la positividad es una manera de organizar y de actuar, sumada la lectura de Hyppolite sobre su vínculo con el dispositivo, el dispositivo para

Cadahia (2017:135) no funcionaría tanto como una red que captura, sino más bien como una experiencia sensible que resulta de la articulación de maneras de ver, decir y pensar; por lo que, para dicho planteo, no se trataría tanto de liberarse del dispositivo sino de problematizar los diferentes tipos de experiencia sensible que propician los dispositivos. Aquí es donde entra en juego Schiller al incorporar la dimensión estética que le permite a Cadahia (2017:138-139) profundizar en la dimensión *sensible* del dispositivo y donde

> el elemento positivo se refleja en la forma de una doble violencia. La primera violencia tiene lugar en el interior del individuo y resulta de esta relación de tiranía entre el entendimiento y la sensibilidad (…) La segunda violencia es un reflejo de la primera y se produce cuando el carácter formal del Estado se vuelve ajeno a los sentimientos de los ciudadanos (…) Schiller establece, pues, una línea de continuidad entre la violencia que se ejerce en el interior del individuo y la que se ejerce en el ámbito de la política.

De ese modo, se plantea la experiencia estética como un espacio de mediación que supone una tensión entre sensibilidad y entendimiento que establece otro tipo de disposición hacia lo positivo, una *disposición estética* que no es la representación de algo dado de antemano o un mecanismo de repetición de lo mismo sino la presentación de un estado de ánimo para actuar en el mundo, una forma de problematizar el ámbito de la representación que disposiciones como la jurídica o moral asumen como tal. Entonces, desde tal perspectiva, el dispositivo no alude a una posición o imposición determinada, ni a una repetición de algo previo, sino al estado de ánimo que se traduce en la manera de actuar que visibiliza la doble operación de la razón y la sensibilidad. Así, se abriría el juego de lo político al hacer visible el campo de fuerzas mediante el juego y la *educación en la apariencia* que ayuda a distanciarnos de aquello que se presenta en el ámbito de la representación. En el marco de las relaciones de poder, esto abriría los espacios de negociación y transformación, que haría a la dimensión abierta y relacional del dispositivo, señalados por Cadahia (2017:153) como dejados de lado en los abordajes de Agamben y Esposito (aunque cabe preguntarse si dichos espacios no están ya condicionados por las lógicas internas mismas del dispositivo que suelen estar marcadas por relaciones de dominio en las cuales el margen de acción es muy acotado).

De esta manera, a partir de los textos de Schiller, a Cadahia (2017:154) le es posible hablar de diferentes tipos de dispositivos o disposiciones hacia lo existente porque lo que llama el *dispositivo estético* supone un tipo de disposición que problematiza y transforma el modo de ordenamiento que trata de fijar la racionalidad instrumental del entendimiento. Esto le permite subrayar el carácter "dialéctico" de todo dispositivo que haría de las tendencias cosificadoras del dispositivo, en su interior, la posibilidad de su contrario dependiendo del tipo de disposición que establezcamos con el mismo. Así abre un nuevo interrogante acerca de la relación con la técnica y cómo la vida hace su ingreso en la historia, haciendo extensiva la noción de *bíos* a las formas de vida como una *prueba* en el sentido de experiencia (de conocernos, de descubrirnos, de revelarnos a nosotros mismos) y en el sentido de ejercicio, es decir, aquello a partir de lo cual, a través de lo cual, a pesar de o gracias a lo cual vamos a formarnos y transformarnos (Cadahia, 2017:183-184). En esta lectura, la distinción entre sujeto y objeto revelaría aquellos procesos de subjetivación en los que la vida no se encuentra sometida a los dispositivos de control, en los que el acto de ser inducido a una acción también implicaría una actividad de quien es sujetado -puesto que existiría la "voluntad de dejarse guiar"-, lo cual abriría un vínculo ético-político entre uno mismo y los demás al momento de constituirse un campo de acción; mientras que el otro polo de producción de la subjetividad, esto es, la sujeción, es

resultado del dominio. Pero ¿no ha sido precisamente la distinción entre sujeto y objeto, tan afín a la modernidad/colonialidad, una de las primeras formas de control? Además, en el acto de ser inducido a una acción ¿la actividad de quien es sujetado se reduce a una voluntad complaciente de dejarse guiar? En tiempos de excesiva razón evaluadora, tal vez habría que prestar especial atención respecto de las implicancias que tienen las "pruebas" como experiencias de vinculación ético-pedagógica entre uno mismo y los demás al momento de constituirse un campo de acción o ejercicio a partir o a pesar del cual vamos a formarnos o transformarnos.

Dicha distinción entre procesos de sujeción y subjetivación, clave para comprender la producción de la subjetividad, hace del mundo un objeto de conocimiento (lo que involucra una técnica) y, al mismo tiempo, lugar de *prueba* para el sujeto (que implica su experiencia): Cadahia (2017:185-206) ubica aquí la paradoja que supone atender tanto a los mecanismos que han dado lugar a la experiencia de dominio como a los ejercicios de libertad, la misma paradoja en la que se sostiene la idea del poder que forma o transforma al sujeto y da sentido a su existencia de modo tal que genera una dependencia constitutiva en la que liberar al sujeto del mismo coincidiría con su supresión[21]. De esta forma, el sujeto queda constitutivamente atrapado en la circularidad formativa de la técnica y su correspondiente *prueba* como experiencia de dominio-libertad que, al otorgar sentido –o transformaciones- a su existencia, genera una dependencia de la que no se podría emancipar sin cierta supresión (que podría traducirse en un desprendimiento de sí o un des-aprendizaje del poder que lo formó).

Así, siguiendo lo planteado por Cadahia (2017:207-215), devendríamos sujetos *sujetándonos* al poder de manera tal que hasta lo a veces considerado como liberación no sería más que otro modo de sujetarse al dispositivo en una suerte de lógica sacrificial que instrumentaliza la vida y lo que efectivamente elude su control no es ninguna externalidad sino el suplemento mismo que en alguna medida es producido por la propia operación del poder que crea formas de vida. Esto último podría hacer de la formación una reflexión sobre el vínculo interno entre libertad y poder y cierta resistencia a la servidumbre pero no deja de ubicar las coordenadas en los mismos términos ambivalentes que el poder establece. No se trata solo de la tensión manifiesta de lo que en otro momento fue una coincidencia histórica entre sujeción y subjetivación, sino de relaciones de poder cuyos efectos van más allá del mero establecimiento de un juego de incidencias, flexibilidades y reversibilidades de acuerdo a determinados momentos, pues sabemos del elemento normativo que constituye los dispositivos ya sea en forma de líneas específicas, objetivos o imperativos más o menos estratégicos, normas de clasificación y comparación, etc. Aunque la norma se produzca al producir la acción y no sea causa previa del efecto que produce, no puede perderse de vista su incidencia en los procesos de normalización a diferencia de lo que Foucault (2006) llamaba *normación* y presuponía a la norma como condición de lo que se producía o exterioridad previa al campo de aplicación.

Al insistirse en que cada uno de los términos tiene sentido en función de la existencia del otro como una "contaminación constitutiva" (Cadahia, 2017:225), la libertad de actuación del sujeto no deja de

[21] En palabras de la autora, el poder, en su forma agonal, "se manifiesta como algo externo al sujeto, algo que lo domina externamente. Pero también es preciso reconocer que el poder forma al sujeto y da sentido a su existencia. En un caso, es factible oponerse al poder mediante prácticas que liberen al sujeto de la opresión, pero en el otro reconocemos una dependencia constitutiva en la que liberar al sujeto coincidiría con su supresión." (Cadahia 2017:205-206).

estar capturada en los términos de *lo posible* que el propio poder o dispositivo establece, conjurando de este modo lo imposible que posee la potencia de replantear las propias condiciones históricas que constituyen los márgenes de libertad –como toda verdadera rebelión podría realizar-. De este modo, todo queda atrapado en un proceso circular donde el poder mismo brindaría el exceso que constituye su condición de subversión en el marco de una duplicidad de *lo uno* que indiferencia los términos a la vez que lo disloca en medio de la tensión que hace al movimiento del "proceso dialéctico"[22]. En favor de este planteo, Cadahia (2017:230) resalta como necesario abandonar la rígida dicotomía establecida entre la función opresiva de las instituciones y la práctica liberadora que procuraría destruir las reglas de juego del derecho y la moral, porque para ella la apuesta radicaría en la *posibilidad* de otra lógica que no sea del todo inconmensurable con el lenguaje del derecho y las instituciones, y abriría un camino experimental para el pensamiento crítico del dispositivo (aunque desde sí mismo). Pero esta posición plantea al menos dos problemas ético-políticos: a) la excesiva confianza en el lenguaje del derecho y las instituciones, tan afín a las lógicas de lo mismo o del capitalismo en todas sus reconfiguraciones; b) la curiosa interpretación de la praxis o *práctica liberadora* como "destructora" de las reglas del derecho y la moral, cuando en realidad siempre se ha tratado de unas formas de "re-negación" de las mismas, de unos modos subversivos (no ciertamente destructivos) de habitar en sus márgenes, incluso en ocasiones -como decía Lacan- de estar "al margen de la Ley pero nunca fuera de ella", pues tanto el derecho como la moral son elementos constitutivos de la gramática que heredamos y ante la cual podemos rebelarnos o buscar nuevos modos de subvertirla o diferirla (como una apuesta mucho más descolonizadora o "deconstructiva" que meramente destructiva). A su vez, la apuesta por *lo posible* de una lógica que responde a la misma racionalidad del dispositivo limita la crítica a una mera lubricación del mismo en favor de su matriz colonial de la que no podríamos desengancharnos o desprendernos en ningún momento y nos relega a un mero componente que funcionaría de manera "flexible" en un marco heterogéneo de relaciones de libertad históricamente determinado.

Como indica Cadahia (2017:231), la cierta radicalidad de su planteo llega hasta el mero hecho de cambiar las propias coordenadas que definen el equilibrio del dispositivo a través de una constante "contaminación" o indeterminación de un ámbito en el otro, sin límites claros o, en otras palabras, con una funcionalidad tal que no embote el sistema ni lo ponga en riesgo. Esto equivale a decir que si el derecho y las instituciones funcionan desde la lógica del poder también lo hacen desde la lógica de la libertad y que, por lo tanto, cualquier resistencia o sublevación no sería *ante* las instituciones o el dispositivo ya que habría un vínculo constitutivo que se expresa en el doble juego de poder y libertad que lo abarcaría todo o casi todo (formas de individualidad, derecho, instituciones, dispositivo). Por lo que Cadahia (2017:235) dice no estar interesada en establecer un correcto equilibrio entre la "indulgencia permisiva" de la espontaneidad -traducida en sublevación y

[22] Dice Cadahia (2017:227): "la libertad genera la estructura del poder que se postula de forma retroactiva como el sujeto del proceso. Y, al revés, el poder genera la estructura de la libertad que se postula de forma retroactiva como el sujeto del proceso. El poder está siempre ya en una situación de exceso con respecto a sí mismo, es en sí mismo la subversión de lo que se propone conseguir; y es esta tensión interna entre libertad y poder, esta duplicidad de lo uno, la que hace que el poder sea libertad (y viceversa), a la vez que simultáneamente lo disloca, como tensión que constituye el movimiento del "proceso dialéctico"." Podría preguntarse aquí sobre aquello que queda por fuera del famoso "proceso dialéctico" tan defendido por Hegel y sus seguidores/as, y tal vez profundizar en lo *analéctico* propuesto por Dussel y que se preocupa justamente por lo que el proceso dialéctico descuida o "deja fuera" a propósito de lo "alter".

resistencia- y los rigores de la disciplina o los dispositivos de coerción -como las instituciones y el derecho-, sino que para ella haría falta detectar las formas de espontaneidad que polarizan las relaciones de poder y libertad, que encierran al individuo en sí mismo y/o lo sujetan a determinados dispositivos disciplinarios y, sobre todo, distinguirlas de otras formas de espontaneidad en donde los dispositivos reactivan el juego del poder y la libertad, es decir, que confirmen su regla circular de mutua constitución. Por esta razón a ella no le resulta adecuado expresarse *contra* la institución ni *ante* la misma, y dice que mucho menos *desde* la institución (Cadahia, 2017:238) pero, como propone, pensarse con la *y* -que implica cierto lazo o conjunción- está de la mano con una funcionalidad o complicidad que va más allá del juego de posiciones simultáneas que puede constituir una oposición coyuntural e histórica sujeta a los juegos de libertad y poder. El riesgo no es menor, no solo por quedar muchas veces entrampado en hablar *desde* o *con* el dispositivo, sino por jugar al interior de un campo cuyos límites se plantean borrosos y, por lo mismo, el *entre* queda desdibujado. Por eso es curioso que, luego del rodeo propuesto, su *quizá* apueste por ubicar "*entre*" los límites del derecho y las instituciones, las mecánicas biopolíticas y las subvelaciones, el lugar donde se juega el ejercicio del poder y la libertad.

Por último, la "solución" contra la usurpación de la mecánica disciplinaria y biopolítica de los dispositivos del mercado en todos los ámbitos de la vida pareciera tener un único recurso fundamentalmente conservador: "el recurso al derecho organizado y las instituciones parece convertirse en la única elección posible", dice Cadahia (2017:237). Aunque se piense "otro uso" del derecho y las instituciones, no se puede desconocer que su constitución en muchos casos se funda sobre estados de excepción, lógicas de normalización, principios de inclusión/exclusión e imperativos morales de sujeción, que producen subjetivaciones cuyo proceso no puede reducirse a una indeterminación que mezcle los términos o los haga pervivir al interior de una misma lógica indiferenciada por el peligro ético-político que esto entraña. Por esto es evidente que el desafío actual no puede prescindir de pensar e interrogar sobre los nuevos estados de excepción, las nuevas lógicas de normalización, los nuevos usos de la disciplina y el rendimiento, al tiempo que se torna valida la pregunta sobre en qué medida la "reapropiación" (y no la subversión) de las instituciones o los dispositivos –ya sean estos espacios porosos, heterogéneos y contingentes, como el Estado o la Escuela- pueden funcionar de hecho como formas de resistencia (y re-existencia) al capitalismo. Por tal motivo no deja de ser importante lo que ha enseñado Cadahia (2017:242) respecto de que

> la noción de dispositivo podía ser comprendida como una forma de mediación, pero un tipo de mediación bien singular que tenía la característica de dar lugar a [una] dualidad emancipadora y dominadora a la vez (…) configura cierto sentido de realidad cierto sentido común en el que se definen esquemas perceptivos; discursivos que determinan lo visible, lo decible y lo pensable. Si el dispositivo encierra una tensión dialéctica, esta parece oscilar entre aquella actitud que encubre el nexo entre derecho y política y aquella que lo saca a la luz. El ocultamiento del nexo entre derecho y política pareciera venir dado por un cierre identitario entre la legalidad y la legitimidad del derecho (…) La legitimidad de este uso del derecho vendría justificado dentro del ritual mágico-jurídico del *sacrificio*. La sociedad debería sacrificar a una parte de sí para rescatar de la crisis y la barbarie a otra minoritaria, con el objeto de garantizarle abundancia y civilización. Esta forma de *violencia inmunitaria*, para decirlo en términos de Esposito, implica necesariamente la práctica forzosa del sacrificio de una porción de la población, a la que de paso se representa mediante la ley como una amenaza, como un peligro externo del cual el poder debe protegerse para seguir existiendo.

El punto señalado tal vez demuestra la eficacia del dispositivo, una “mediación de lo sensible” que bien podría decirse que a la vez que seduce con algún efecto emancipador, aloja un aspecto fundamentalmente dominador que contiene un nexo con cierta lógica sacrificial en la que una parte (algo, alguien o un componente de la sociedad), es representada/o como una amenaza o peligro externo que debe sacrificarse para que el poder siga existiendo de un modo determinado por el mismo dispositivo.

En resumen, y como ha podido notarse a lo largo del presente ensayo, si bien el recurso etimológico puede ser atractivo, orientador o sugestivo, motivo probable por el cual varios de los autores aquí mencionados han recurrido al mismo, también puede verse que conlleva determinados análisis “depurados” de la colonialidad y, por tanto, del tiempo y la historia que los atraviesa. Por esto, acordamos con Cadahia (2017:18) que las palabras y sus etimologías serían una suerte de *ruinas vivientes* que afloran como residuos contradictorios del pasado en relación con el presente, es decir, como huellas de un tiempo que no es posible reconstruir en una imagen acabada sino a partir de aproximaciones fragmentarias que cobran un sentido específico en la contingencia política desde la que son problematizadas.

Finalmente, por todo lo expuesto, podría inconcluirse que, al fin y al cabo, dispositivo es más que una palabra: es el enigma o la paradoja que el poder mismo ha establecido, desde su matriz colonial a sus apuestas pedagógicas contemporáneas, y tal vez no se trata de resolverlo o revertirlo simplemente (juego que nos deja siempre entrampados dentro de sus capturas) sino de bloquear/desmantelar, profanar y subvertir no ya su contenido sino sus propios términos. Quizá no se trata de un “mejor uso”, una “mejor manera” o la búsqueda de “dispositivos más bondadosos”, sino de una transgresión elemental: la misma que enseña que se puede educar sin evaluar o que los dispositivos están para continuar la lucha, cada vez, por nuevos medios sin fin…

Bibliografía

Agamben, G. (2016). *Qué es un dispositivo*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.

Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.

Cadahia, L. (2017). *Mediaciones de lo sensible. Hacia una nueva economía crítica de los dispositivos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castro-Gómez, S. (2000). "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'" en: Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.

Deleuze, G. (2007). *Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas 1975-1995*. Valencia: Pre-Textos.

Foucault, M. (1985). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1994). *La hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2002). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Gaidulewicz, L. (1999). "El concepto de dispositivo en el pensamiento de Foucault", en: Marta Souto (Comp.) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Giuliano, F. (2017). *Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.

Jünger, F. G. (2016). *La perfección de la técnica*. Barcelona: Página Indómita.

Larrosa, J. (1995). "Tecnologías del yo y educación" en Jorge Larrosa (ed.) *Escuela, poder, subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Larrosa, J. (2018). *P de Profesor (con Karen Rechia)*. Buenos Aires: Noveduc.

Lugones, M. (2008). "Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial", en: Mignolo, W. (Comp.) *Género y descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.

Maldonado-Torres, N. (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto”, en: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Mèlich, J.-C. (2014). *Lógica de la crueldad*. Barcelona: Herder.

Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Del Signo.

Mignolo, W. (2016). “Más sobre la opción descolonial”, en: Palermo, Z. (Comp.) *Pensamiento argentino y opción descolonial*. Buenos Aires: Del Signo.

Quijano, A. (2001). “Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina”, en: Walter Mignolo (Comp.) *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. *El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. Buenos Aires: Del Signo.

Quijano, A. (2007). “Colonialidad del poder y clasificación social”, en: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (comps.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Rancière, J. (2009). *El reparto de lo sensible*. Santiago de Chile: LOM.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Souto, M. (1999). “Introducción” y “Los dispositivos pedagógicos desde una perspectiva técnica”, en: Marta Souto (Comp.) *Grupos y dispositivos de formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas - Facultad de Filosofía y Letras – UBA.

Tola, F. y Dragonetti, C. (2008). *Filosofía de la india. El mito de la oposición entre “pensamiento” indio y “filosofía” occidental.* Barcelona: Kairós.

Facundo Giuliano

Investigador de la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires): Director del proyecto PRIES "Alteridad y discursos tecno-educativos. Una deconstrucción de la racionalidad técnica en educación en clave ética-política" (FFyL-UBA). Licenciado en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires con estudios de posgrado en Filosofía, Psicoanálisis y Literatura. Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), tema: "Crítica de la razón evaluadora: implicancias ético-políticasen educación". Investigador visitante de la Universidad Complutense de Madrid y de la Universidad de Barcelona, donde también ha dictado clases relacionadas a las discusiones contemporáneas de la filosofía de la educación. Ha dictado seminarios de grado yposgrado, y publicado en revistas de investigación del ámbito internacional sobre temas que vinculan problemáticas propias de la educación y la filosofía. Autor de "Rebeliones éticas, palabras comunes. Conversaciones (filosóficas, políticas, educativas) con Judith Butler, Raúl Fornet-Betancourt, Walter Mignolo, Jacques Rancière, Slavoj Žižek" (Miño y Dávila Editores.

Testimonios, filosofía y escuelas. Reflexiones a partir del programa educativo "Jóvenes y Memoria-Córdoba"

Testimonies, philosophy and schools. Reflections from the educational program "Youth and Memory-Córdoba"

Laura Arese[1]

[1]Universidad Nacional de Córdoba (Argentina); email: arese.laura@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0278-2283

Resumen: el trabajo se basa en una experiencia realizada en el marco del Programa *Jóvenes y Memoria- Córdoba*, llevado adelante en el Espacio para la Memoria, Promoción y Defensa de los Derechos Humanos Campo de la Ribera (Córdoba, Argentina). Se propone analizar el modo en que este Programa introduce a los jóvenes en la interrogación filosófica, especialmente a través del trabajo con testimonios.

Palabras clave: Historia reciente. Testimonios. Escuela Secundaria.

Abstract: the paper is based on an the educational program “Jóvenes y Memoria-Córdoba”, carried out in the “Espacio para la Defensa y la Promoción de los Derechos Humanos Campo de la Ribera” (Córdoba, Argentina). It aims to analyze the way in which this program introduces young people to philosophical interrogation, especially through a pedagogical work with testimonies.

Keywords: Recent history. Testimonies High school.

Recepción: 16 de noviembre 2018

Aceptación: 12 de mayo de 2019

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Testimonios, filosofía y escuelas. Reflexiones a partir del programa educativo "Jóvenes y Memoria-Córdoba"

Introducción

El presente trabajo se basa en una experiencia realizada en el marco del programa educativo *Jóvenes y Memoria- Córdoba*, llevado adelante desde el año 2012 en el "Espacio para la Defensa y la Promoción de los Derechos Humanos Campo de la Ribera"[1] en la Ciudad de Córdoba, Argentina. Se propone analizar el modo en que dicho Programa introduce a los jóvenes en la interrogación filosófica, especialmente a través del trabajo con testimonios. En primer lugar, expondremos brevemente las características generales del Programa y la metodología de trabajo a partir de la cual se realizó la sistematización y análisis de la experiencia. A continuación desarrollaremos el análisis propuesto, tomando como referencia algunas experiencias-caso que resultan ilustrativas de un conjunto de registros realizados. El objetivo allí será identificar las opciones pedagógicas que presentan especial potencial filosófico en relación a la compleja tarea de transmisión del pasado reciente. Para finalizar, consideramos brevemente las dificultades, oportunidades o desafíos que estas mismas opciones implican.

El Programa *Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro* fue implementado por primera vez en 2002 por la Comisión Provincial por la Memoria de Buenos Aires, Argentina. Su objetivo original era "promover el tratamiento de la última dictadura militar en las escuelas secundarias" (Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires, 2017: s/p). Sin embargo, no comprende la dictadura militar como un tópico más de la currícula escolar, sino que la eleva a "eje de un proyecto pedagógico más amplio, que busca activar en diversos ámbitos de formación juvenil procesos colectivos de construcción de memorias locales. A través de estos procesos se persigue el objetivo de fomentar en los jóvenes una comprensión crítica del pasado reciente" (Arese, 2016, p. 13).

El destinatario principal del Programa son docentes de escuelas medias o referentes de organizaciones, quienes deben conformar un grupo de jóvenes de entre 14 y 19 años, con el objetivo de desarrollar una investigación vinculada a un tema que concierna a su comunidad local (sea esta la escuela, el barrio en general, un club, parroquia u otro espacio local similar), y desde una perspectiva relativa a historia reciente y los derechos humanos[2]. El Programa ofrece instancias de capacitación teórica, orientación, reflexión y acompañamiento pedagógico en torno al trayecto de investigación a lo largo de un período lectivo aproximadamente. Durante el curso de ese año se realizan además encuentros de integración y formación con los jóvenes.

La principal apuesta del Programa es la construcción de protagonismo juvenil. Bajo la orientación del adulto coordinador del grupo, los jóvenes deben construir una pregunta y desarrollar y ejecutar un plan de trabajo. Esto implica una aproximación a las metodologías

[1] En adelante: "Espacio Campo de la Ribera".

[2] Cada año el Programa propone un eje temático general y otros específicos, que deben orientar las investigaciones. El eje general de 2015, último año que comprende la experiencia aquí recogida, fue: "autoritarismo y democracia".

de la investigación de las ciencias sociales: entrevistas, búsqueda y análisis de documentos, lectura de bibliografía especializada, etc. Como cierre del trayecto, los y las jóvenes elaboran una producción en un formato comunicativo a elección (breves audiovisuales, obras de teatro, canciones, revistas, mural, etc.) en donde expresan los resultados de la experiencia y aquello que les resultó especialmente significativo o importante de transmitir a su comunidad y el resto de los y las jóvenes. Las producciones se presentan a fin de año en un encuentro que reúne a todos los grupos participantes.

La experiencia que se recupera aquí se desarrolló en el seno de un proyecto de extensión de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, que nace en el año 2012 con el objetivo de colaborar, a partir de una demanda de la institución, con el Área de Pedagogía del Espacio Campo de la Ribera, uno de los alrededor de diez organismos públicos que a lo largo del país llevan adelante autónomamente una versión local del Programa[3]. La tarea central de este equipo universitario[4] consistió en acompañar, supervisar, registrar y analizar los procesos pedagógicos de los grupos de jóvenes y docentes participantes de esta versión local del Programa. Este acompañamiento, que se desarrolló desde 2012 a 2015, adquirió distintas modalidades[5]. Las puntualizamos brevemente ya que ellas proveyeron los insumos sobre el que se basa el análisis que aquí presentamos.

En primer lugar, se asignó un practicante extensionista perteneciente al equipo del UNC, a cada uno de los docentes coordinadores de un conjunto acotado de cuatro de los alrededor de 12 grupos participantes. La función de los extensionistas asignados fue convertirse en un interlocutor/a personalizado del/a docente, brindar orientación y apoyo en relación a las dificultades de diverso tipo que surgieron al grupo en las distintas fases del proceso de investigación y registrar este proceso como insumo para la reflexión y análisis de la experiencia. Si bien esta tarea de acompañamiento fue realizada de manera individual o por duplas de practicantes, fue supervisada de manera permanente por todo el equipo a través de reuniones periódicas, en los que los/as extensionistas tenían la oportunidad de compartir, a medida que se desarrollaba, sus experiencias con el grupo asignado. En segundo lugar, el equipo de extensión en su conjunto participó de los encuentros presenciales de formación de los docentes y de las jornadas de trabajo a las que concurrieron los jóvenes. A partir de la observación participante en estos encuentros, que implicó coordinación y registro de debates y actividades propuestas, se pudo recoger relatos de experiencias que permitieron ampliar y complementar lo observado por los/as extensionistas asignados para seguimiento personalizado. Por último, el equipo ha realizado en los años 2012, 2013 y 2015 entrevistas abiertas a al menos un joven y un docente de todos los grupos participantes, las cuales

[3] La Comisión Provincial por la Memoria promovió la implementación autónoma del Programa por parte de distintos organismos públicos del país, de modo que se inauguraron numerosas versiones locales, cada una con sus variantes y singularidades.

[4] El nombre del proyecto de extensión universitario es *Jóvenes y Memoria en el Campo de la Ribera*. Es llevado adelante por un equipo de extensionistas conformado por docentes y alumnos de distintas disciplinas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, bajo la coordinación de la Secretaría de Extensión, y el Seminario Permanente "Procesos Comunitarios e intervenciones pedagógicas" de la Escuela de Ciencias de la Educación.

[5] La experiencia continuó desde 2015 y llega a la actualidad (2018), pero desde entonces adquirió otra característica, pues el equipo extensionista conformó con el Espacio Campo de La Ribera un equipo interinstitucional para la coordinación general del Programa, abocándose a aspectos más globales de la implementación de la propuesta, desplazando en parte, aunque no abandonando, las tareas de acompañamiento pedagógico individualizado y registro pormenorizado de las experiencias de los grupos participantes.

permitieron ahondar en la exploración del vínculo entre las opciones pedagógicas propuestas por el Programa (actividades, bibliografía y dinámica grupal de trabajo) y las experiencias relatadas y los registros de lo observado durante los encuentros presenciales.

Estas tres modalidades de análisis y acompañamiento fueron pensadas y llevadas adelante como formas específica de trabajo extensionista; no fueron diseñadas como trabajo de campo, al servicio del desarrollo de una investigación. De acuerdo a nuestra perspectiva, la extensión universitaria consiste en un intercambio de saberes con actores extrauniversitarios con el objetivo de la co-construcción conjunta de perspectivas y alternativas para abordar una problemática social concreta (Pacheco, 2004, p. 22 y 24), en este caso, la incorporación de una mirada crítica respecto del pasado reciente en las escuelas cordobesas. Esto requiere una configuración interdisciplinaria del trabajo (el equipo estuvo conformado por profesores, egresados y estudiantes de historia, ciencias de la educación, filosofía y psicología) y un intenso diálogo con distintos actores (en este caso, los integrantes del Espacio de memoria, los docentes y estudiantes participantes) - los cuales no son considerados sujetos de estudio (tal como implicaría una concepción "experimentalista" Pacheco, 2004, p. 24) sino interlocutores y pares en la búsqueda conjunta de producción de prácticas y conocimientos.

Interesa recuperar este particular marco de trabajo para dar cuenta del carácter de las reflexiones que presentamos a continuación. Estas deben ser entendidas no como el resultado de una investigación acabada, sino como un esfuerzo de lectura y conceptualización de una experiencia extensionista. A nuestro modo de entender, la extensión universitaria de calidad requiere de un ejercicio de análisis crítico y conceptualización que permita recuperar sistemáticamente lo trabajado en territorio (Ávila, 2008, p. 8-9). Por lo tanto, no sobreimprimimos a esa experiencia una labor de investigación de campo. Lo que presentamos aquí es el resultado de un ejercicio, siempre necesario en el trabajo extensionista, de toma de distancia y reflexión, que busca revisar los contornos teóricos que se nutren de la práctica y vuelven a ella para re-dinamizarla.

Interrogar el pasado reciente: los desafíos de recuperar un testimonio

Podríamos afirmar que el objetivo general del Programa consiste en la formación ciudadana y política de jóvenes, a través de la enseñanza de la historia reciente. Sin embargo, en los caminos transitados por los y las participantes, es posible encontrar interrogantes cuyo sentido es, además de histórico y político, también específicamente filosófico. Aquí interesa referirnos, no a las temáticas explícitamente trabajadas con los docentes en lo que constituye la parte teórica de la capacitación, sino a problemáticas que surgen de modo recurrente en el curso de la investigación en el grupo de jóvenes. Nos focalizaremos en un eje: la riqueza y complejidades que presenta el trabajo con testimonios en este proceso[6].

Una de las metodologías de investigación que los y las estudiantes eligen con mayor frecuencia consiste en realizar entrevistas a individuos que hablan en primera persona sobre los hechos objeto de la pesquisa. En efecto, este es el método preferido para recuperar

[6] Este eje, naturalmente, no agota el espectro de problemáticas que llamaron la atención del equipo, ni tampoco aquellas de este espectro que presentan un potencial para dar paso a la intervención de la perspectiva filosófica. La selección se impone por razones de espacio y sirve a modo de ingreso a un campo de indagación mayor. Por otra parte, vale señalar que nuestro análisis, centrado en aspectos *filosóficos* vinculados a la confrontación pedagógica con testimonios, discurre por una vía distinta, aunque no necesariamente divergente, respecto de la exploración de su dimensión y potencialidad *ética*, más trabajada por los pedagogos: cf. el análisis de Mélich (2000, 2001).

episodios o historias de vida de personajes vinculados a la historia local, en relación a los cuales, aún si existen estudios y documentos, la narración de conocidos, a los que es posible interpelar cara a cara, resulta a los jóvenes estimulante y especialmente atractiva. Ahora bien, en el análisis de las entrevistas los estudiantes encuentran que los testimonios recogidos hacen algo más que informar. Detectan en ellos la intención de la denuncia; la necesidad de expresar una perspectiva valorativa y una historia singular en torno a lo sucedido; la necesidad de ser escuchados y de transmitir; o por el contrario, la desconfianza, la negación a hablar; también la desmemoria por parte de algunos quienes dicen no recordar o se contradicen entre sí; finalmente, también encuentran una variedad de perspectivas, sensibilidades y posicionamientos que no son fácilmente conciliables entre sí. Los casos más dramáticos se presentan cuando en los testimonios aparecen posturas especialmente controvertidas, por ejemplo, en defensa de la dictadura. En uno de los grupos con los que trabajamos se dio esta situación y los estudiantes tuvieron que debatir largamente qué debían hacer con estas voces en la producción final: ¿debían ser expuestas en el video que sintetizaba lo trabajado?, ¿de qué manera?, ¿se las recolectaría como una opinión más, junto a otras?

Ante este tipo de complejidades, los y las estudiantes se vuelven paulatinamente conscientes del hecho de que el testimonio no es el sustituto de la voz del profesor ni la del libro de historia, con los que están habituados a tratar y frente a los cuales se ven siempre exigidos a depositar su confianza, según el supuesto de caridad que rige toda transmisión escolarizada. Los testimonios proponen otras exigencias epistémicas. No sólo requieren una distancia crítica y una disposición analítica mayor, sino que revelan a la memoria como un proceso de construcción social y controversial, con complejas relaciones con otros campos discursivos como el historiográfico y el judicial. Esta nueva actitud de "alerta epistémica" despertada ante una complejidad a la que habitualmente no se da paso adentro del aula, origina caminos de indagación en los que vale la pena detenerse a través de un episodio especialmente ilustrativo.

En uno de los encuentros en el Espacio para la Memoria Campo de la Ribera, a donde asistieron todos los grupos participantes, inclusive el mencionado grupo, se dio una discusión en torno a las "distintas perspectivas" sobre la dictadura que el trabajo hasta ese momento realizado había recogido a partir de entrevistas. Frente a las discrepancias, los alumnos, si bien manifestaban estar de acuerdo en que la dictadura fue un hecho atroz, y de este modo, no suscribían a las opiniones "pro-dictadura" recolectadas, también señalaban que se debía respetar la diversidad de voces ya que, al fin y al cabo, no hay "una única verdad universal". Según es "propio de una democracia", se debía aceptar entonces que "cada uno tenga su opinión", pues lo contrario sería una actitud autoritaria. De acuerdo a los dichos de alguno/as estudiantes, la asunción de distintos discursos sobre la dictadura parecía equipararse a una elección personal, perteneciente al espacio de libertad individual al que cada quien tiene derecho, aun cuando fueran contrarios a hechos como que hubo desaparecidos y comisión de crímenes de lesa humanidad. Para los y las coordinadores del debate estuvo claro que la discusión no se zanjaba fácilmente señalando que esa perspectiva era peligrosa. El desafío estaba en dar cuenta, por un camino reflexivo de ese campo tan incierto que constituyen las lecturas políticas sobre los acontecimientos de la historia compartida. Así, a partir de ciertas orientaciones de los coordinadores de las discusiones, algunas voces del debate llegaron a sugerir que ese respeto por las distintas opiniones, basado en la imposibilidad de acceder a una "verdad universal", tenía ciertos límites. Se planteó en la discusión la necesidad de reconocer los límites de lo opinable, a la luz de construcciones sociales legitimadas a partir

de ciertos parámetros: por ejemplo, las pruebas judiciales y las investigaciones, históricas o de otra índole, en virtud de las cuales ciertas afirmaciones han alcanzado el estatus de "verdad de hecho". Estas "verdades de hecho" -por ejemplo, que *hubo* desaparecidos y *hubo* un plan sistemático de desaparición-, proveen un marco de referencia al debate público que no es posible eludir sin costos. Conectando esto con una noción que usualmente los jóvenes proponen para interpretar la memoria: "recordar para no repetir", se vislumbró la importancia de esta distinción para lo que entendemos como democracia. En síntesis, se exploró así la particularidad de un terreno, el debate público, en donde, aunque no hay "verdades últimas", es posible y necesario sostener afirmaciones, con cierta pretensión de validez, aun cuando no absoluta, frente a otras, en la construcción de una memoria que, si bien es de los individuos, también se inscribe en procesos colectivos.

Estos son, esquemáticamente presentados, los puntos nodales de una discusión real que atravesó matices que sería interesante analizar, si tuviésemos más espacio. Aquí nos interesa simplemente señalar que lo que se puso en juego allí fue una interrogación sobre las condiciones de producción de sentido en el espacio público entendido de modo democrático. A partir de la necesidad práctica de interpretar testimonios singulares y de tomar una decisión sobre qué hacer con ellos, surgió un espacio fértil para abordar preguntas con densidad filosófico-política: ¿es posible diferenciar entre verdad de hecho y opinión?, ¿qué significa defender una determinada perspectiva en el contexto de la "tolerancia democrática"?, ¿qué se entiende por consenso?, ¿qué función cumplen historiadores, periodistas o procesos judiciales respecto del espacio de lo público y respecto de lo opinable?, ¿cuál es la relación entre democracia y memoria?

Otra instancia fértil vinculada al testimonio se da frecuentemente en la etapa de la producción final, es decir, cuando se traduce el trabajo realizado en una producción que comunica los resultados de la investigación. En una importante parte de los casos, el soporte elegido es un audiovisual, o bien de carácter documental, en el que se opta por reproducir las entrevistas realizadas, o bien ficcional, en donde se representan las vivencias de los protagonistas de los hechos. Esta opción, que de nuevo indica la curiosidad y afinidad de los y las estudiantes en relación al relato testimonial, se incorpora, o en principio puede hacerlo, al proceso de reflexión crítica que implica todo el trabajo de investigación. Así, nos encontramos, por ejemplo, con un video realizado por un grupo de estudiantes que decidió no mostrar los rostros, sino sólo partes de los cuerpos de los testimonios: sus bocas, un brazo, un pedazo de la cabeza. Esta decisión fue justificada por razones de preservación de la identidad, ya que el tema sobre el que los entrevistados se expresaban era especialmente controvertido. Sin embargo, tuvo también un valor y un efecto estéticos que los espectadores no dejaron de realzar (espectadores entre los que se encontraron docentes y alumnos de la propia escuela). A partir de este cruce entre la decisión y sus efectos encontramos que sería posible revisar con los alumnos el proceso de producción. Desde esta perspectiva es posible volver sobre el video y preguntar: ¿qué es aquello que se quiere generar con este modo de representación?, ¿es posible representar el horror de lo vivido con la frontalidad del rostro que llora?, ¿cuál es el significado de exponer los silencios, las ausencias, lo oculto en cuanto tal?, y en definitiva: ¿cuál es el valor singular del testimonio (en el sentido de si hay algo que transmita que no

pueda ser transmitido por otros medios, por lo cual lo elegimos y lo preservamos en un audiovisual[7])?

El hecho de que las decisiones estéticas no queden, como dijimos, fuera del proceso crítico, implícito o explícito, que comprende toda la investigación, abre en sí mismo un fructífero campo de reflexión que permite retrucar la -no carente de razones- perspectiva adulta que señala que la relación de los adolescentes con los productos culturales, especialmente los audiovisuales, se construye a partir de un vínculo de fascinación, dependencia o consumo pasivo. Aquí, por el contrario, la imagen puede volverse un *objeto de pensamiento*, en un doble sentido: por un lado, porque, como dijimos la imagen puede convertirse en objeto de reflexión para los y las jóvenes, en la medida en que al producir, se pregunten: ¿cómo han mostrado otros los testimonios?, ¿qué supuestos hay implicados?, ¿existe una ética de la imagen?, etc. Por otro lado, porque los y las estudiantes finalmente hacen vivir sus experiencias y reflexiones a través de la imagen, es decir, ellos son ellos autores de "imágenes que piensan", incluso más allá de ellos y ellas mismos; imágenes que piensan *para* otros, pero también *en* o *a través de* otros: los espectadores -especialmente los de la comunidad barrial o escolar en la que las producciones se presentan[8].

Creemos que la apertura de espacios de reflexión del tipo de los que aquí brevemente hemos reseñado –reflexión tanto epistémico-política, como estética-, contribuye a realizar una operación que algunas voces en el debate contemporáneo en torno a la cuestión de la transmisión de la memoria reciente han señalado como necesaria. Inés Dussel, por ejemplo, recupera las advertencias y recaudos que Beatriz Sarlo expone *Tiempo pasado* (2007) en torno a cierto "giro subjetivo" de las producciones intelectuales recientes vinculadas al pasado dictatorial en la Argentina, para repensar el tratamiento de este tópico en las escuelas. En sintonía con los reparos de Sarlo, Dussel señala que la aparición del relato en primera persona en el ámbito escolar, lejos de garantizar por sí mismo la comprensión, muchas veces se inserta en una lógica del "reinado del yo" o del "todo vale" que obtura la reflexión sobre lo sucedido (Dussel, Estanislao, & Kaufman, 2007:) . De acuerdo a esta lógica, las perspectivas individuales resultan, por una parte, siempre sagradas y merecedoras de respeto por sí mismas, pero, por otra, no contrastables y elaborables en un marco de discusión y análisis crítico más amplio. La autora sugiere que este fenómeno se explica, parcialmente,

[7] Sobre la irreductibilidad del valor del testimonio en los procesos de transmisión de memoria cf. (Calveiro, 2008). La autora critica la idea de que el valor de los testimonios se agota en su procesamiento crítico como "fuentes" por parte de la historiografía. Calveiro señala que los testimonios tienen un valor irreductible para la comprensión de lo sucedido que no depende de este proceso analítico disciplinar y que sólo se revela, precisamente, si evitamos considerar los testimonios como meros "informantes" y atendemos al modo en que son capaces de transmitir dimensiones centrales pero difícilmente conceptualizables de la experiencia, como el sufrimiento. Teniendo en cuenta esto, vale señalar que, si bien en cierta instancia de la investigación, los orientadores de los proyectos buscan que tienda a primar una actitud epistémica vinculada al análisis y la toma de distancia, al momento de elaborar el soporte de la comunicación del proceso de investigación realizado, cobra nuevamente relevancia la consideración del valor sensible, no reductible a la información que comporta el habla testimonial. Entendemos que el ejercicio filosófico posible en las experiencias que aquí recuperamos concierne a ambos modos de aproximación al testimonio, pues no sólo puede desplegarse a través de la explicitación de reparos epistémicos, sino también en la exploración interrogativa de sus dimensiones expresivas y sensibles.

[8] Un interesante trabajo sobre el modo en que las producciones audiovisuales realizadas en el marco del Programa Jóvenes y Memoria en la Provincia de Buenos Aires enfrentan y resuelven dilemas relativos a la representación visual se encuentra en Diaz, 2009.

por efecto de un prejuicio pedagógico reactivo a todo lo que suene a autoritarismo docente, pero que, más profundamente, hunde sus raíces en la fragmentación posmoderna del espacio de sentido compartido, ya incapaz de contener más que a una pluralidad atomizada de perspectivas individuales. Para contrarrestar este vaciamiento del debate público, Dussel señala que el trabajo con el testimonio en la escuela debe habilitar otras "conjugaciones", distintas de la de la primera persona (aunque la borren): conjugaciones plurales (un nosotros y no sólo un yo) e impersonales. En otras palabras, el tratamiento del testimonio debe remitir al reconocimiento de procesos de orden colectivo e institucional, en el marco de los cuales la historia individual pueda ser situada críticamente y adquiera un sentido de mayor alcance. Este reconocimiento, sugiere, sería un avance en la tarea de articular diálogos y disputas no ahogados por la tolerancia disgregante del "reinado del yo".

Según hemos querido mostrar a través de los relatos expuestos, el tipo de confrontación con los testimonios que propone el Programa Jóvenes y Memoria, promueve un desplazamiento en una dirección similar a la apuntada por Dussel a través de una reflexión de corte filosófico. Una de las razones que explican la eficacia de tal desplazamiento es el hecho de que dicha confrontación nunca es pasiva: tal como dijimos, el testimonio es algo que se busca y de cuya "construcción" los alumnos participan, en la medida en que son ellos quienes lo convocan, interpelan, elaboran y presentan al público. Esta disposición activa, necesariamente implica una confrontación con las pretensiones de verdad, ejemplaridad o denuncia, que el testimonio propone. El testimonio no podría, en principio, ser tratado de manera ascética, por el simple hecho de que debe ser incluido en el propio discurso, en una lectura propia de lo sucedido. Además, esta construcción se realiza desde el punto de vista de una indagación cuyo corazón es una problemática que se concibe y se enuncia desde un marco que contiene fuertemente lo institucional y lo colectivo, aún cuando la mirada esté centrada en lo local. El "giro local", lejos del "giro a lo subjetivo", que imprime el Programa a la construcción de memorias, implica convocar testimonios para iluminar algo más que a sí mismos, un fenómeno, historia o problemática social que ocupa el centro de la escena. Tomando como ejemplo los proyectos de investigación de algunos grupos con los que trabajamos, estos problemas pueden ser: ¿cómo fue cambiando el uso de los espacios comunes de nuestra escuela desde la vuelta a la democracia?, ¿qué saben los actuales vecinos del barrio de la familia Pujadas?, ¿quiénes fueron los desaparecidos de nuestro pueblo? Así, el marco problemático de la investigación ubica a la primera persona de cada entrevistado en un espacio de enunciación más complejo, en el que experiencias colectivas y marcas institucionales resultan la incógnita central o el punto de partida[9].

---

[9] Por otra parte, como sugiere Sandra Raggio (2016: 232 y ss.), la localidad de los procesos de construcción de memoria que propone el Jóvenes y Memoria no debe interpretarse como el intento de replicar en la escala micro los procesos de construcción de memoria que se produce en la escala macro. La autora - coordinadora del área de Investigación y Enseñanza de la Comisión Provincial por la Memoria y directora de la edición del programa que lleva adelante dicha Comisión -, señala que si, por una parte, en el nivel macro, la disputa se despliega bajo la lógica de lo público (tanto por los actores que participan –instituciones o representantes de organismos- como por los medios por los que se viabiliza –medios de comunicación, aunque también podemos agregar: leyes, instancias judiciales, libros, etc.-), en el plano local los sentidos circulan bajo una lógica más difusa permeada por el orden de lo privado. En efecto, muchos de las voces que recogen los y las jóvenes son testimonios que se transmiten a través de lazos familiares y de amistad y es sólo en el propio proceso de investigación propuesto por los y las jóvenes, que terminan por adquirir una modulación pública. Es decir: porque las chicas y chicos las interpelan en el marco de un proyecto escolar, esas personas comienzan a articular su discurso para unos "otros" –que a veces identifican con "las nuevas generaciones"- que se conciben en plural y no son los

Consideraciones finales

Hasta aquí se ha querido mostrar cómo el Programa Jóvenes y Memoria abre caminos que, por momentos, pueden constituirse en espacios de reflexión filosófica con gran potencialidad pedagógica. Como es obvio, esta intervención o aparición de la filosofía en el aula tiene algunas particularidades que la distinguen de su aparición en el espacio curricular tradicional. Mencionamos brevemente sólo algunas, quizás las más evidentes.

En primer lugar, cabe destacar algo que, aunque obvio, no es trivial: que la filosofía puede concurrir o no a este llamado, para decirlo de alguna manera. Es decir, depende de quienes acompañan el proceso de investigación (los docentes, los practicantes extensionistas o los orientadores de El Campo) que se detecte, explicite y profundice por la vía disciplinar, aquella dimensión filosófica de los interrogantes o de las dificultades que aparecen -por así decir- "en bruto", y por tanto, pasibles de múltiples abordajes (abordajes pedagógicos, históricos, e incluso psicológicos, todos también posibles y legítimos). En otras palabras: las preguntas filosóficas no se manifiestan ya cribadas por el aparato crítico que provee el campo disciplinar de pertenencia, sino insertas en la complejidad que le es inherente a cualquier interrogante relativo un problema del mundo social. Por tanto, será tarea del docente o practicante proveer de las herramientas y orientaciones que permitan iniciar, desde este genuino punto de partida, una indagación propiamente filosófica.

Esto nos lleva a una segunda observación. El punto de partida es, casi siempre, un problema social práctico. La dificultad que se presenta entonces es la de cómo relacionar el problema práctico concreto con el problema filosófico, sobre todo teniendo en cuenta que es el primero y no el segundo el que presenta la mayor urgencia, el que exige el mayor protagonismo y el que llama la atención de los y las jóvenes. En el caso que aquí analizamos vemos que las preguntas del tipo ¿qué es una opinión y qué es una verdad de hecho?, o ¿cuál es el valor de verdad de un testimonio? etc., deben ser abordadas a partir de la perplejidad que surge de la cuestión más inmediata y urgente de ¿qué hacemos con *este* testimonio?, ¿lo ponemos o no en el video?[10] Por otra parte, aunque complejo, este rodeo tiene sin duda su atractivo, ya que invita a realizar un recorrido que es inverso a aquel que el artificio propio de toda enseñanza impone a las clases tradicionales de filosofía. Es decir, y para decirlo de manera caricaturezca: mientras que las condiciones "artificiales" que impone el aula a la indagación filosófica, producen que, por lo general, partamos de un tópico abstracto para luego mirar a nuestro alrededor y encontrar problemas o situaciones que actualicen o concreticen esas preguntas, acá el movimiento es inverso. Nos encontramos con un problema concreto y corre por nuestra cuenta dar con su dimensión filosófica y buscar alternativas de abordaje en caminos que comportan cierta abstracción, abstracción que se aleja a la lógica pragmática que rige el contexto en el que el problema se formula originariamente.

---

habituales. Para una reflexión más profunda sobre el sentido y la potencialidad de lo "local" cf. el artículo citado.

[10] El problema de cómo lograr con éxito un recorrido que se inicie en un problema práctico para alcanzar un grado de abstracción propicio a la reflexión filosófica, es más dramático si tenemos en cuenta que muchos proyectos de investigación se proponen como objeto experiencias dolorosas vividas en carne propia por los alumnos, especialmente cuando éstos se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad social. Así nos encontramos con alumnos en conflicto con la ley penal que se proponen abordar el tema de la violencia policial o un grupo de adolescentes que se interesan por la violencia doméstica, conmovidas por el caso de una de las integrantes del equipo. La autoreferencialidad de la investigación suma complejidad a las operaciones de abstracción, a la vez que las hace especialmente necesarias.

En tercer lugar, se debe tener en cuenta la relativa heterodoxia de las cuestiones que nos sugieren este tipo de problemas. Dijimos que los interrogantes se presentan sin estar todavía "cribados por el aparato disciplinar". En esto influye no sólo la actualidad sino también la localidad: se trata de problemas vinculados a la particularidad de nuestra historia reciente y a los debates políticos de nuestra comunidad. Una consecuencia de esto es que no siempre es fácil inscribir el interrogante filosófico en un canon, en un corpus de textos, en un espectro de discusiones conocidas que nos permitan presentar y trabajar el problema acudiendo a estrategias y materiales pedagógicos disponibles y bien probados (aunque sin duda podemos readaptar y orientarnos con muchos de los que tenemos). Pero igual que la anterior, esta dificultad se ve compensada por una ventaja: la relativa precariedad didáctica en la que se encuentra el docente u orientador que debe tratar filosóficamente temas todavía no masticados y digeridos por la academia, se corresponde con la oportunidad nada despreciable de que el trabajo de filosófico en la escuela emprenda un camino propio y no necesariamente a la saga de la investigación filosófica académica. Así, del mismo modo que proyectos llevados a cabo por las escuelas se constituyeron en investigaciones pioneras de la recuperación historiográfica de memorias locales[11], es posible imaginar que también podrían generarse pequeñas sedes de reflexión, pioneras en la indagación filosófica de cuestiones relativas a temas como la memoria, el testimonio, los derechos, la democracia, etc. En cualquier caso, lo central de este modo de construcción de las preguntas filosóficas, se encuentra en que se basa, como afirma Alejandro Kaufman, no sobre una agenda pedagógica ideal, construida a través de máximas progresistas y valiosas, pero no necesariamente vinculadas a los nodos de debate social real, sino en diálogo y escucha atenta con ese debate, especialmente en su versión local y reticular (intervención de Kaufman en Dussel et al., 2007, pp. 126-127).

Para finalizar, así como este tipo de experiencias tiene, al menos potencialmente, un valor para cierto modo de la introducción de la filosofía en las escuelas, también lo tiene respecto de la enseñanza de la filosofía en la universidad. En este sentido, es de destacar la importancia de la incorporación de trayectos de aprendizaje como el que aquí me propuse recuperar, en la formación de grado. Programas de extensión como "Jóvenes y Memoria en el Campo de la Ribera" son un paso fundamental en esta dirección, pues se dirigen especialmente a incorporar en su equipo de trabajo a estudiantes de grado. Un paso todavía más podría darse a través de las recientemente creadas "Prácticas Socio-comunitarias" (PSC) en la Facultad de Filosofía y Humanidades. Se trata de un nuevo tipo de espacio curricular inaugurado en la Facultad de Filosofía y Humanidades en 2013 con el objetivo de promover la inclusión en la currícula académica de experiencias de formación basadas en el trabajo en espacios extrauniversitarios (organizaciones barriales, espacios de memoria, etc.) Esta figura normativa les ofrece a las cátedras existentes la posibilidad de incorporar en el desarrollo de su programa una serie de instancias en territorio. Decimos que las PSC podrían ser un paso más, porque, imaginamos, si los acuerdos institucionales lo permitiesen, se podrían institucionalizar al interior del plan de estudios vigente de filosofía instancias de formación que impliquen la experiencia de participación en este proyecto u otros semejantes. Si esto fuese posible a través de alguna cátedra o un conjunto de cátedras, se formalizaría en el trayecto obligatorio, no un aporte de la filosofía al territorio, sino una singular formación

[11] Éste fue el caso de un equipo de alumnos secundarios de la Escuela N°8 de Brandsen, Provincia de Buenos Aires, quienes reconstruyeron el día en que Cabo Roberto Pirles y otros presos políticos fueron ametrallados en la Ruta 215. La investigación logró aportar algunos importantes datos de la historia del caso (Vales, 2012).

filosófica en el territorio. Esto permitiría aprovechar aquella dimensión de la labor extensionista según la cual sus resultados "ponen en tensión las propias estructuras académicas [e] interpelan el saber construido en su interior", de modo que "sirve de guía política a la institución" y "garantiza la pertinencia social del trabajo de la universidad"[12] (Ávila, 2008, p. 8). De esta manera, nuestros estudiantes tendrían la oportunidad de ser partícipes de los genuinos procesos de interrogación y búsqueda filosófica que, según hemos tratado de exponer aquí, el Jóvenes y Memoria pone en obra dentro del aula: se trata de interrogaciones y búsquedas que, creemos, conducen, al menos potencialmente, al corazón de algunos de los más arduos debates filosóficos contemporáneos, en este caso, en el campo de la memoria y los derechos humanos.

[12] Ávila cita aquí las "Conclusiones" del Foro de Extensión "Repensando el compromiso de la Universidad Pública", organizado por la Facultad de Filosofía y Humanidades, la Facultad de Psicología, la Facultad de Ciencias Económicas, la Escuela de Trabajo social y Escuela de ciencias de la Información de la Universidad Nacional de Córdoba en Agosto de 2003.

Bibliografía

Arese, L. (2016). *Jóvenes y Memoria - Córdoba. Cuadernillo de orientaciones y recursos*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Ávila, O. S. (2008). Estudios de extensión en humanidades: Hacer y pensar con otros en la universidad pública. *E+ E: Estudios de Extensión en Humanidades*, *1*(1), 7-34.

Calveiro, P. (2008). El testigo narrador. *Revista Puentes*, (24), 50–55.

Diaz, D. M. (2009). ¿Con qué imágenes los jóvenes cuentan la dictadura? Mirar para ser visto. Narrar para ser mirado. En *Ponencias del Memorias del encuentro*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata / Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios. Recuperado de https://perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/taxonomy/term/13

Dussel, I., Estanislao, A., & Kaufman, A. (2007). Memoria, educación y transmisión. En M. C. Adarnoli, M. Farías, & et. al. (Eds.), *Entre el pasado y el futuro* (pp. 111-131). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Equipo Jóvenes y Memoria de la Comisión por la Memoria de la Provincia de Buenos Aires. (2017). Jóvenes y Memoria. Recordamos para el futuro. Recuperado 1 de noviembre de 2017, de http://www.comisionporlamemoria.org/jovenesymemoria/

Mèlich, J.-C. (2000). Narración y hospitalidad. *Anàlisi: Quaderns de comunicació i cultura*, (25), 129–142.

Mèlich, J.-C. (2001). *La ausencia del testimonio: ética y pedagogía en los relatos del Holocausto* (Vol. 2). Anthropos Editorial.

Pacheco, M. (2004). Reflexiones en torno a la construcción del espacio de la extensión universitaria hoy. *Cuadernos de Educación*, *3*(3), 21-30.

Raggio, S. (2016). La transmisión de la(s) memoria(s) del terrorismo de Estado: los jóvenes en (la) disputa. En A. Kaufman & M. Sonderéguer (Eds.), *Memoria y derechos humanos* (pp. 229-250). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Sarlo, B. (2007). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vales, L. (2012, septiembre 25). El peor de los cómplices. *Página/12*. Recuperado de http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-204134-2012-09-25.html

Laura Arese

Licenciada, profesora y doctoranda en Filosofía por la Universidad Nacional de Córdoba UNC (Argentina). Es becaria de CONICET y miembro de la coordinación del programa "Jóvenes y Memoria" del Espacio por la Memoria Campo de la Ribera y la UNC. Es Profesora de Ética en la Universidad Provincial de Córdoba y Profesora de Problemáticas Filosóficas y Educación en la UNC.

El valor de la escuela
The value of the school

Francisco Oliveira[1]

[1]Universidade Federal do Acre, Rio Branco, Acre, Brasil, email: franciscochagaso@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-0512-4446

Ressumen: Ante muchas significaciones que ha adoptado la escuela para cada persona, hemos encontrado la necesidad de aportar algunas reflexiones sobre el tema, apoyado en una mirada filosófica, con el fin de agrandar el debate sobre los valores de la escuela para profesores y alumnos, en especial. Este breve escrito pretende hacer un recorte acerca del valor que ha adoptado la figura del objeto "*escuela*" para profesores y alumnos. Nos referimos a la escuela, involucrando apenas a las instituciones de los niveles desde la enseñanza elemental hasta la secundaria, no incluyendo los institutos u otros niveles. El trabajo tiene como cimientos científicos aportaciones filosóficas de autores como Herbart, Wittgenstein, MacIntyre, Deleuze, Aristóteles, Dewey, Foucault, y orientaciones venidas de la lingüística de Saussure, que nos apoya en el entendimiento y manejo del lenguaje.
Palabras clave: escuela, valores, profesores, alumnos, valor de la escuela

Abstract: Given many meanings that the school has adopted for each person, we have found the need to provide some reflections on the subject, supported in a philosophical perspective, in order to enlarge the debate on the values of the school for teachers and students, especially. This brief paper aims to make a cut about the value that the figure of the object "school" has adopted for teachers and students. We refer to the school, involving only the institutions of the levels from elementary to secondary school, not including the institutes or other levels. The work has as scientific foundations philosophical contributions of authors like Herbart, Wittgenstein, MacIntyre, Deleuze, Aristotle, Dewey, Foucault, and orientations coming from the linguistics of Saussure, which supports us in the understanding and management of language.
Key words: school, values, teachers, students, value of the school

Recepción: 02 de enero de 2019
Aceptación: 16 de mayo de 2019

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

El valor de la escuela

1. PRESENTACIÓN

El objetivo del texto consiste en hacer una exposición que se engendró a partir de una investigación bibliográfica sobre la mirada que profesores y alumnos han construido sobre los valores que la escuela posee para cada uno de ellos; sean valores morales, afectivos, económicos, sociales, altruistas, etc. Al inicio del escrito, nos encargamos de escarbar algunas teorías sobre el proceso mental que el ser humano emplea en el proceso de construcción, desconstrucción y reconstrucción de los valores de los bienes, objetos, en este caso particular, de la escuela.

En un primer momento, tratamos de ubicar el sentido que utilizamos en el trabajo para el término "valor", como forma de mejor aclarar nuestros argumentos e inferencias. Luego, vimos ser importante traer al debate orientaciones que demuestran cómo los sujetos llegan a construir, desconstruir y reconstruir los valores de los objetos; desvelando desde una mirada filosófica y lingüística ese proceso de (re)construcción. Enseguida, partimos para enfrentar el tema central del trabajo, explorando el valor, o los valores, de la escuela, como también abordamos a continuación sobre las percepciones valorativas que tienen profesores y alumnos sobre la escuela.

De esa manera, lanzamos al debate educativo esa mirada sobre los valores de la escuela, tratando de refutar esa relación muy intensa que hay entre escuela, profesor y alumno, y proponiendo que se encuentre el equilibrio armónico entre estos elementos, puesto que de ellos depende el éxito de la enseñanza y del aprendizaje.

2. "VALOR": UBICACIÓN DEL TÉRMINO

La literatura nos dice que, aunque el término "valor" haya venido del ámbito de las ciencias económicas, con sentido aplicado a algo que sea valioso o que se puede usar o cambiarlo, pero fue a partir de David Hume (1711-1776) y Nietzsche (1844-1900), ya entre la segunda mitad del siglo XVIII e comienzos del XX, que se llevó a cabo el uso del término en la filosofía con una connotación axiológica.

Pero antes de eso, Aristóteles fijó que el valor de los bienes fue la premisa considerada primeramente en las relaciones de tenencia y de cambio de cosas y esa fue la condición que demandó muy posteriormente el uso de la moneda como instrumento para negociar los bienes. Desde luego, a partir de lo que dice Aristóteles, se comprende que esa actitud de valorar lo que se tiene y lo que se puede cambiar impulsa al individuo a determinar y a formular los valores, en sentido diverso, que cierta persona u objeto posee.

Desde los tiempos idos, problemas de tono axiológico estuvieron en el centro de interés de los filósofos. Es precisamente en este escenario que mueven el término "valor", ya referido a la ética o la moral, ya referido a juicios de valor o a valores,

sencillamente. En nuestro trabajo, estaremos correlacionando el término al valor de los bienes, de los objetos, en este caso el de la escuela.

Al término "valor" imbricamos tanto las nociones de significación conceptual como las de cuño moral. Por esa razón, seguimos ajustado al pensamiento de Aristóteles, en detrimento al de Platón, ya que Aristóteles aborda en su obra temas relacionados a la moral y a las concepciones del valor que tienen los bienes, y también el hombre.

Para Aristóteles el propio valor ya es un bien. El filósofo demuestra que la formulación del valor nace de la consideración que el sujeto construye o de un bien o de un individuo; y entre estas consideraciones, además de las impresiones generales que los sujetos van a construir, están el miedo y la audacia.

> el verdadero valor se manifiesta sólo cuando recae sobre cosas respecto de las que es lícito al hombre tener miedo y audacia; y entiendo por tales las cosas que la mayor parte o todos los hombres temen. El que permanece firme en tales situaciones es un hombre de valor. (Aristóteles, p. 38)

Aquí, enfrentaremos la palabra "valor" cargada de premisas que contemplan una virtud o unas virtudes. En efecto, ubicamos aquí que el sentido de valor está estructurado en torno a lo que un sujeto considera negativo o positivo, bueno o malo, justo o injusto, moral o amoral, correcto o incorrecto, honesto o deshonesto, etc. Las preguntas que nos motivan sobre eso es: ¿Cómo un sujeto formula los valores de las cosas, de los objetos, de los bienes? Y, de ahí, ¿qué valores tiene hoy la escuela para los sujetos? Considerando a estos sujetos como los profesores, alumnos, sociedad, etc.

La escuela representa un medio para el logro de un bien mayor que ella: el conocimiento. Dentro de la escuela tenemos el conocimiento como un objeto de cambio, es decir, el profesor cobra su sueldo por proporcionar conocimiento, el alumno a su vez invierte su tiempo para adquirir conocimiento. En esa relación el conocimiento será visto como el objeto de valor negociable y necesario para el logro de otros bienes de satisfacción personal o social.

Sobre la formulación de valor de los bienes, Aristóteles nos da un ejemplo tomado de Platón:

> "El labrador – dice – produce trigo, el arquitecto construye la casa, el tejedor teje el vestido, el zapatero hace el calzado. El labrador da el trigo al arquitecto, y, a su vez, éste le da la casa; las mismas relaciones existen entre los demás ciudadanos que cambian lo que poseen con lo que poseen otros". He aquí cómo se establece la proporción entre ellos. […]
>
> Pero el arquitecto daba a su obra un valor mayor que el zapatero, y era difícil que el zapatero pudiese cambiar su obra con la del arquitecto, puesto que no podía hacerse con una casa en lugar del

calzado. (Aristóteles, pp. 53-54)

Siguiendo la idea del ejemplo dado, nos preguntamos si podemos afirmar que la escuela de nuestros días posee el mismo valor para el alumno y para el profesor.

3. ¿CÓMO SE DICEN LAS COSAS?

De primero, es importante señalar que el término escuela está delimitado en este escrito para referirse a la institución que promueve la enseñanza regular desde los niveles iniciales hasta la enseñanza secundaria, dado que dicho término puede ser usado en otros contextos, con otros sentidos. No incluimos ninguna alusión a cursos de perfeccionamiento variados, a institutos o a la enseñanza universitaria. Desde luego, nuestro enfoque tiene mirada fija en aquellos niveles de enseñanza.

Según la Biblia, cuando Dios finalizó la creación del hombre, de los seres animales y vegetales y de todas las cosas que hay en la Tierra, llamó al hombre, Adán en el caso, para encargarle de dar nombre a los animales:

> Entonces el Señor Dios modeló con arcilla del suelo a todos los animales de campo y a todos los pájaros del cielo, y los presentó al hombre para ver qué nombre les pondría. Porque cada ser viviente debía tener el nombre que le pusiera el hombre.
> El hombre puso un nombre a todos los animales domésticos, a todas las aves del cielo y a todos los animales del campo. (Gén., 2:19-20)

Nos remontamos a la Biblia, aunque pueda no ser considerado un libro de contenido filosófico, y aunque fuera no sería el más antiguo escrito, para que podamos ver que esa necesidad de nombrar las cosas es una acción que data de un tiempo muy anterior a nuestra era contemporánea y tal vez la tarea más imposible no sería la de que se encargó Adán, sino la de encontrar los criterios que él siguió para nombrar los animales: ¿por qué la vaca es vaca?, ¿Por qué la serpiente es serpiente? Etc.

Y en ese sentido nos preguntamos: ¿qué es una escuela? Y, ¿por qué escuela es escuela? O ¿Las escuelas de hoy son escuelas?

El proceso de construcción de los valores de un objeto cumple ciertos requisitos. Asimismo, también el proceso de adquisición de valores por un objeto necesita soportar el transcurso y las pruebas del tiempo e, igualmente, debe cumplir sus requisitos.

Un estudio filológico de determinado término o proposición pasaría necesariamente por la criba de la lingüística, de la literatura, de la tradición, de la cultura y de las manifestaciones idiomáticas, enmarcado en un determinado tiempo y en un determinado espacio. De ese largo recorrido resultaría la construcción de los valores de cierto objeto. Sin embargo, ese mismo estudio filológico también se sujeta irremediablemente a luz filosófica, como forma de pensar y repensar los problemas de la existencia de aquel determinado término, su verdad y sus amplios valores; sentidos que se

construyen mediante argumentos racionales, pero a partir de abstracciones tanto subjetivas como concretas.

En la misma senda de la construcción de los valores conceptuales de los objetos, la lingüística aporta importante contribución a partir de la teoría de la naturaleza del signo de Saussure. En su *Curso de Lingüística Geral*, F. de Saussure, nos presenta el concepto del signo lingüístico:

> *Os signos lingüísticos, embora sendo essencialmente psíquicos, não são abstrações; as associações, ratificadas pelo consentimento coletivo e cujo conjunto constitui a língua, são realidades que têm sua sede no cérebro. Além disso, os signos da língua são, por assim dizer, tangíveis.* (Saussure, p. 23, *sic*.)

Cuando Saussure habla del signo, él nos dice que ese signo une un concepto y una imagen acústica. De ahí que toda la significación del signo radica en el cerebro, afirma Saussure, y es concretamente a partir del cerebro que los sujetos crean los valores de los bienes, de la escuela, etc. Además, esa condición orienta las formas de cómo consideramos y tratamos la escuela.

Por lo tanto, de una manera más clara, Saussure viene a decirnos que el signo es, dicho de otro modo, la combinación del concepto (significado) y de la imagen acústica (significante). Es justamente en este sentido que nos encargamos de apreciar los valores que ha adoptado la escuela de nuestros días, porque el descompás existente entre lo que un sujeto y otro ve en relación al valor que juega el papel de la escuela afecta y daña directamente el proceso educativo de nuestros niños.

A nuestro parecer, el proceso de cómo llegamos a construir los valores, según la lingüística saussuriana obedece, irremediablemente, al mismo proceso de construcción del signo lingüístico. El valor de la escuela fue construido a partir de convenciones sociales de la lengua, dentro de un tiempo determinado. Es precisamente en ese punto que nos centramos, a fin de explorar básicamente la diferencia de valores que hoy tiene la escuela para el profesor y para el alumno.

> *Quando se fala do valor de uma palavra, pensa-se geralmente, e antes de tudo, na propriedade que tem de representar uma idéia, e nisso está, com efeito, um dos aspectos do valor lingüístico.* (Saussure, pp. 132-133, *sic*.)

Saussure infiere que el valor de una palabra es intrínseco a la idea que representa. Bajo este aspecto es posible explicar cómo los términos adquieren significados para las personas. Por lo tanto, es factible que el objeto escuela tenga un valor diferente para una y otra persona.

Sin embargo, el valor de una palabra no se extingue y tampoco se completa en sí mismo. Un valor sin una lógica y un juicio moral no está del todo completo. Todo ello

concurre para que se construya la significación del objeto y se cuñen las verdades sobre dicho objeto.

Desde lo que nos orienta la filosofía de Wittgenstein, a partir del *Tractatus Logico-Philosophicus*, podemos empezar a entender, desde ese ángulo, que el valor que una persona construye, en este caso el valor de la escuela, parte del conocimiento de las propiedades externas e internas de los objetos:

> *Se conheço o objeto, também conheço tôdas as possibilidades de seu aparecer em estados de coisas (cada uma dessas possibilidades deve estar na natureza do objeto).*
> *Não é possível posteriormente encontrar nova possibilidade.*
> *Para conhecer um objeto não devo com efeito conhecer suas propriedades externas – mas tôdas as internas.* (Wittgenstein, 1968, p. 56, *sic*.)

Hemos presentado que, según la lingüística, el sujeto crea los valores de un dado signo lingüístico a partir de la relación que establece entre significante y significado. En el mismo sentido, a partir de los argumentos filosóficos, también tenemos la comprensión de cómo una persona construye para sí los valores de los objetos. Wittgenstein (1968, pp. 65-66, 67) nos explica el proceso:

> *Se transformarmos uma parte constituinte de uma proposição numa variável, existe então uma classe de proposições constituída por todos os valôres da proposição variável assim resultante. Esta classe ainda depende em geral do que nós, segundo um ajuste arbitrário, chamamos partes da proposição. Se, no entanto, transformarmos todos aquêles signos, cujas denotações foram determinadas arbitràriamente, em variáveis, ainda continua a existir aquela classe. Esta, porém, não mais depende de qualquer ajuste, mas ùnicamente da natureza da proposição. […]*
> *A marca característica comum a dois objetos nunca pode indicar que os designamos com o mesmo signo, embora com diferentes modos de designação; porquanto o signo, sem dúvida, é arbitrário. Pode- ríamos, portanto, escolher dois signos diferentes, e onde permaneceria o que é comum na designação?*
> *Na linguagem Corrente amiúde acontece que a mesma palavra designa de modos diferentes — pertencendo, pois, a símbolos diferentes — ou ainda duas palavras, que designam de modos diferentes, são empregadas na proposição superficialmente da mesma maneira.* (*sic*)

Lo que Wittgenstein dice de la proposición es que ella es la figuración de la realidad, es decir, que nosotros conocemos la situación que representa la figuración a partir

de lo que entendemos de la proposición y esa proposición se la construimos a partir de lo que conocemos de las propiedades internas de un objeto, diferentemente de una mera descripción que es construida a partir de las observaciones de las propiedades externas de un objeto. Esa forma de construir un valor no se disocia del proceso de construcción del signo lingüístico, tal como enseña Saussure.

La diferencia de como un sujeto y otro atribuye un valor a un objeto viene explicado por Wittgenstein. De ahí deriva el carácter arbitrario del signo, que los designamos y comprendemos de modos diferentes, aunque social y colectivamente posea un valor general único. Este es el caso del objeto "escuela", que para el alumno puede representar un valor y tener otro para el profesor, ya que ambos conocen sus propiedades internas y, también, externas.

A pesar de que pueda haber otra ciencia que reclame la labor, pero la filosofía se ocupa de la tarea de aclarar estos claroscuros sobre el valor de la escuela, ya que uno de sus papeles es dejar claras las proposiciones, es aclarar y delimitar los pensamientos, conforme nos dice Wittgenstein. Superar este reto podría traducirse en mejor calidad educativa, porque cuando un sujeto conoce un objeto por cierto valor, seguramente va a tratarlo de una manera y a su manera, según lo comprenda; de la misma manera lo hará otro y otro sujeto; y eso perjudica la evolución armónica de un proceso de construcción. Imaginemos qué confusión absurda sería el ingeniero construir un edificio para funcionar una escuela para enanos discapacitados, pero durante toda la construcción, los albañiles y obreros tuvieran la nítida comprensión de que estuvieran construyendo un edificio para funcionar un albergue para extranjeros. Seguramente, la construcción demostrada en esa situación, hipotética pero no imposible de suceder, presentaría enormes problemas durante y después de finalizado el trabajo. Es por eso que los niños no pueden creer en una escuela que no sea la misma escuela de sus profesores y viceversa.

Se puede ver que tanto, Saussure como Wittgenstein están tratando de los valores del objeto desde el punto de vista del lenguaje, de la significación que los objetos tienen para los sujetos o de cómo los sujetos crean para sí el sentido de los objetos.

MacIntyre agrega al valor social del objeto, y también del ser, un valor moral. A ello se refiere a las verdades, negativas o positivas, y a las virtudes que posee o que se construye de un determinado objeto o sujeto. Y en ese contexto, a la creación de los valores de la escuela intervienen fuertes premisas tanto para uno como para otro sujeto. A ese respecto, las propiedades que uno considera bueno o malo, justo o injusto, virtuoso o no virtuoso, correcto o incorrecto, van a conllevar para definir qué valores tendrá un objeto para determinado individuo. Sometido al juicio del tiempo y del poder social, el valor que hoy tiene la escuela se confunde en las comprensiones individuales y hasta colectivas.

> Supongamos que durante los siglos XVII y XVIII el significado e implicaciones de los términos clave usados en el lenguaje moral hubiera cambiado su carácter; podría darse el caso de que lo que en un momento dado fueron inferencias válidas de alguna premisa o conclusión moral ya no lo fueran para lo que parecía ser la misma

> premisa factual o conclusión moral. Las que en cierto modo eran las mismas expresiones, las mismas sentencias, sustentarían ahora un significado diferente. Pero ¿tenemos alguna prueba de tal cambio de significado? Nos ayudará a responder el considerar otro tipo de ejemplo a contrario de la tesis «ninguna conclusión debe de premisas es». De premisas factuales tales como «este reloj es enormemente impreciso e irregular marcando el tiempo» y «este reloj es demasiado pesado para llevarlo encima con comodidad», la conclusión valorativa válida que se sigue es «éste es un mal reloj». De premisas factuales como «él consigue una cosecha mejor por acre que cualquier otro granjero del distrito», «tiene el programa más eficaz de mejora del suelo que se conoce» y «gana todos los primeros premios en las ferias de agricultura», la conclusión valorativa válida es «él es un buen granjero». (Macintyre, 2004, p. 83)

Y, ¿si consideráramos que uno de los términos que tuvieron su significado modificado fue justamente el término "escuela"? Además de la propia sociedad, la escuela como institución coadyuvante formadora del ser es ambiente fecundo para que un sujeto pueda cuñar valores sobre sujetos, sobre acciones y sobre objetos. Si en el ejemplo puesto por MacIntyre, en el lugar del objeto "reloj" y del sujeto "granjero" considerásemos el objeto "escuela", tendríamos allí en aquel proceso la construcción de un valor moral sobre la escuela. Eso, precisamente, avala la lectura que se hace de la realidad actual, en donde el valor que la escuela representa para algunos niños es que es buen lugar, pero para otros es pésimo.

Esa construcción de valores para la escuela va a perderse cuando uno y otro sujeto evalúa y considera en su valoración propiedades internas distintas de ese objeto. Eso gana fuerza cuando el sujeto tiene para sí premisas y creencias sobre el objeto considerado que sean inalterables, aunque a fuerza de argumentos contrarios muy plausibles.

MacIntyre ya trataba de los cambios que llegan a sufrir los conceptos y razonamientos morales y, asimismo, los juicios morales de los objetos y sujetos:

> Pero no sólo ocurre que los conceptos y razonamientos morales cambien radicalmente de carácter en este momento de la historia, de forma que se convierten en antepasados inmediatos de las inciertas e interminables discusiones de nuestra propia cultura. Sucede que también los juicios morales cambian su importancia y significado. Dentro de la tradición aristotélica, llamar a x bueno (y x puede, entre otras cosas, ser una persona o un animal, una política, un estado de cosas) es decir que es la clase de x que escogería cualquiera que necesitara un x para el propósito que se busca característicamente en los x. Llamar bueno a un reloj es decir que es

> la clase de reloj que escogería cualquiera que quisiera un reloj que midiera el tiempo con exactitud (y no para echárselo al gato, como si dijéramos). La presuposición que conlleva este uso de «bueno» es que cada tipo de sujeto que se pueda calificar apropiadamente de bueno o malo, incluidas las personas y las acciones, tiene de hecho algún propósito función específicos dados. Llamar bueno a algo es por lo tanto también formular un juicio factual. Llamar a una acción concreta justa correcta es decir lo que un hombre bueno haría en tal situación; la proposición también es factual. Dentro de esta tradición, las proposiciones morales y valorativas pueden ser designadas verdaderas o falsas exactamente de la misma manera que todas las demás proposiciones factuales lo son. Pero, una vez que desaparece de la moral noción de propósitos o funciones esencialmente humanas, comienza a parecer implausible tratar a los juicios morales como sentencias factuales. (Macintyre, 2004, p. 85-86)

Así, en la formulación del valor moral de un objeto, en nuestro caso el objeto es la escuela, las características de calidad y de justicia implícitas en el objeto son consideradas como elementos puntuales para tal acto. Tanto alumno como profesor va a construir valores morales de la escuela a partir de dichas características y, además, a partir de lo que experiencian en la escuela, de lo que les narró la sociedad en el curso de cierto tiempo y de lo que dice la tradición sobre ese objeto. Esa condición es inherente al proceso.

Una especie de desorden es encontrada en la forma de cómo los sujetos y agentes del proceso educativo formulan para sí el sentido de existencia de la escuela y el valor que se le asigna a ella. No arriesgaría a afirmar, pero ¿estarán estos sujetos y agentes padeciendo del síndrome de Alicia? Lo que parece, a la verdad, es que el mundo del sinsentido se arrojó a los valores lingüísticos y morales que hoy se tiene de muchas cosas y entre ellas está la escuela. Ante eso, lo que queda como propósito a los interlocutores (alumno y profesor, por ejemplo), un propósito estoico, es ajustar el caos, armonizar las arbitrariedades que existen en la construcción de los valores del signo escuela, ya que primordialmente es el lenguaje, el cómo se dice las cosas, que debe ser el medio para lograr dicha armonía.

No estamos totalmente convencidos, pero la realidad señala que las contrariedades, las paradojas, de valores sean necesarias para la construcción de un valor, ya sea para uno ya sea para otro sujeto. Puede que en ese juego haya un enriquecimiento de las ideas a formularse.

Deleuze (1994) plantea que son las paradojas del objeto que formarán el sentido de ese objeto. El autor afirma que:

> El que esta teoría no pueda separarse de las paradojas se explica fácilmente: el sentido es una entidad inexistente, incluso tiene

> relaciones muy particulares con el sinsentido. El lugar privilegiado de Lewis Carroll se debe a que ha realizado el primer gran balance, la primera gran escenificación de las paradojas del sentido, unas veces recogiéndolas, otras renovándolas, o inventándolas, o preparándolas. (Deleuze, 1994, p. 6)

La tarea de buscar, y más allá de eso, delimitar el valor de los objetos es importante porque es justamente en los objetos, en los seres, en las acciones, etc. que reside toda la comprensión humana de la relación del sujeto con el mundo material y abstracto exterior a su cerebro.

Los nombres en general no son apenas cosas que tienen un sentido; ellos también tienen un valor moral intrínseco. Y como nos dice Deleuze, las propiedades (o paradojas) que están atribuidas a los nombres cumplen que a veces son renovadas o reinventadas. Es eso que planteamos en este escrito y que sucede con el objeto "escuela"; un objeto cuyas paradojas están cada vez más acentuadas.

Deleuze usa la historia de Alicia para aclarar lo que plantea sobre la vida de los nombres:

> Porque el nombre propio o singular está garantizado por la permanencia de un saber. Este saber se encarna en nombres generales que designan paradas y descansos, sustantivos y adjetivos, con los cuales el propio mantiene una relación constante. Así, el yo personal tiene necesidad de Dios y del mundo en general. Pero cuando los sustantivos y adjetivos comienzan a diluirse, cuando los nombres de parada y descanso son arrastrados por los verbos de puro devenir y se deslizan en el lenguaje de los acontecimientos, se pierde toda identidad para el yo, el mundo y Dios. Es la prueba del saber y de la recitación, en la que las palabras vienen de través, arrastradas al bies por los verbos, y que destituye a Alicia de su identidad. […] La paradoja es primeramente lo que destruye al buen sentido como sentido único, pero luego es lo que destruye al sentido común como asignación de identidades fijas. (Deleuze, 1994, p. 8)

Ante el hecho de la idea de Deleuze – de la que compartimos –, de que el nombre está garantizado por la permanencia de un saber, damos por sentado que las acciones y conductas de un yo, como sujeto social, hacia los objetos son medidas, pensadas y definidas a partir de qué valores este yo-sujeto construyó de los objetos. Y el saber que garantiza al nombre, según las ideas de MacIntyre, son formuladas a partir de las narraciones creadas sobre dicho nombre y de la tradición existente en cada época sobre él. De ahí que creemos que el saber, o saberes, que están construidos para el nombre u objeto (escuela) debe ser muy bien explícito no apenas para el uno u otro sujeto, sino para todos

los que pueden estar involucrados en el contexto educativo. ¿Sería necesario que un profesor fuera a la escuela si no fuese para enseñar?, ¿debería ir un alumno a la escuela si fuese para hacer otra cosa menos someterse a la enseñanza?, ¿estarían de acuerdo padres y gobierno que la escuela normal enseñase apenas técnicas de violencia a los niños desde temprana edad? Pensando en posibles respuestas a estas interrogantes, vamos a ver que la escuela tiene un valor para estos sujetos; y más allá de un valor conceptual, tiene un valor moral.

Hemos comentado hasta el momento, entre otros aspectos, sobre el proceso de construcción de los valores de la escuela, en cuanto al saber o saberes que le están intrínsecos y enraizados. Una forma más o menos sutil de explicar superficialmente lo que abordamos (el ¿de qué estamos hablando en concreto?) está en la tesis que defendemos que gran parte del fracaso de la escuela en su fin socio-educativo-moral se debe al hecho de que, de un lado, profesores, coordinadores educativos, directivos y los organismos educativos están viendo una escuela que no es la misma escuela que ven los alumnos. Del otro lado, los valores que el alumno tiene para sí de la escuela no son los mismos valores que tienen la gente del otro lado. Obviamente la cantidad de sujetos que está en uno y en otro lado no es el cien por ciento, pero podemos considerar que es una gran cantidad, la que no nos cumple ahora precisarla.

¿Cómo se siente el alumno ante su profesor, ante la escuela, durante el proceso de aprendizaje y en contacto con la escuela? Pensando en esa pregunta, que más allá de ser una pregunta demuestra también la relación entre profesor *versus* escuela, alumno *versus* escuela y alumno *versus* profesor, vamos a tomar un ejemplo dado por Dewey:

> Una piedra, cuando se la golpea, resiste. Si su resistencia es mayor que la fuerza del golpe dado, permanece exteriormente inalterable. De otro modo, se fragmentaría en pequeños trozos. La piedra no intenta reaccionar de forma que pueda mantenerse intacta respecto al golpe, y mucho menos hacer que el golpe sea un factor que contribuya a su propia acción continuada. Aunque el ser vivo puede ser fácilmente aplastado por fuerzas superiores, tratará de convertir las energías que actúa sobre él en medios para su propia existencia ulterior. Si no se puede hacerlo así, no se divide en trozos más pequeños (al menos en las formas superiores de vida), sino que pierde su identidad como cosa viva. (Dewey, 2004, p. 13)

Evidentemente, nuestro alumno o nuestro profesor no es y tampoco podría ser visto como una piedra. Pero, si los pusiéramos en el lugar de la piedra en el ejemplo dado por Dewey, vamos ver que su reacción ante los varios "golpes"[1] que recibe de y en la

[1] Es oportuno aclarar que tomamos la palabra golpe en un sentido multivariado que abarca desde el bullying o la violencia, traumas, hasta el aprendizaje de nuevos conocimientos, algo que el

escuela y de los sujetos de ella podría no ser diferente al comportamiento de la piedra. Sin embargo, una verdad la tenemos clara: todos estos golpes sobre el alumno, y también sobre el profesor, serán las premisas que protagonizarán el acto de construcción del valor de la escuela que ese sujeto tendrá de concreto. Este es un hecho indudable, porque en dada fase de la vida y del crecimiento personal son únicamente las experiencias vividas que operan positivamente en la construcción de la identidad del individuo; ya en otras fases, se suma la teoría al proceso.

Al considerar la importancia de esa relación escuela *versus* alumno y viceversa, con énfasis al diálogo armónico e inteligentemente educativo, no puede el ser superior (la escuela) – en teoría – obrar de forma desordenada o irresponsable de modo que cree perjuicios o traumas incurables al ser inferior (el alumno) – en teoría.

Se hace necesario, hoy en día, volver a repensar valores que durante años hemos considerado como obvios o no los hemos tratado con la importancia debida. Herbart (1983) nos estimula a pensar y repensar los valores que ya los tenemos construidos. A depender del sujeto que actúa de esa manera, puede estimular a otros a tomar la misma actitud. Pero, no se debe olvidar que el fin último de esa acción es puramente el crecimiento humano individual y colectivo; y la escuela es la institución encargada de esa tarea, además de las de la instruir y educar.

Una de las reflexiones que trae Herbart es precisamente lo que consideramos el principio del entendimiento del fin último del papel del profesor. Él nos hace reflexionar para que repensemos, entre otros valores, sobre los qué separan intrínsecamente educación de instrucción. Dice Herbart (1983, pp. 10-11, 13):

> La pedagogía es la ciencia que necesita el educador para sí mismo. Pero también debe poseer la ciencia para comunicarla. Y, debo confesarlo aquí, yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, e inversamente, no reconozco, al menos en esta obra, instrucción alguna que no eduque. En el fondo, importan tanto al educador las artes y destrezas que pueda adquirir un joven, por el mero prejuicio de cualquier maestro de escuela, que el color que ha de elegir para su traje. […]
>
> La educación por la instrucción considera como instrucción todo aquello que se presenta al alumno como objeto de estudio; comprende la disciplina a la cual se le somete, y ésta influye más eficazmente por el ejemplo de una energía que mantiene el orden que por la represión inmediata de los defectos, lo cual suele denominarse con el nombre sobradamente pomposo de corrección de yerros.

---

alumno no esté de acuerdo o no acepte como una verdad, la propia escuela como realidad nueva, una conducta rara de su profesor y todo objeto o acción que intente acceder a él con la intención de modificarlo.

Podríamos decir que para Herbart, la escuela lleva consigo el significado de las acciones del docente ante el alumno; porque la figura del docente, tomado en sentido singular o plural, es una de las premisas que hace crear la representación significativa que adopta la escuela, como ya comentamos en dado momento antes.

A partir de lo que Herbart argumenta sobre lo que es educación e instrucción, y ya que en el entorno y en la esencia de estos dos términos radica la escuela, el autor nos anticipa las ideas de cómo la filosofía, la ciencia que busca el sentido de las cosas, nos proyecta a comprender cuáles son valores que tenemos que construir de la escuela.

Vale la pena subrayar que desde la motivación que nos rodeó la formulación de este apartado y asimismo de todo nuestro escrito, preferimos tratar esencialmente del valor o de los valores de la escuela y no sencillamente del concepto o de los conceptos en sí mismo. Eso se justifica porque cuando tratamos de valores y no de conceptos, nos ponemos en un escalón más alto en el acto de comprensión del sentido de las cosas, ya que el valor de dado objeto, persona o acción suporta en sí también un concepto.

4. EL VALOR DE LA ESCUELA

En definitiva, en términos conceptuales alumno y profesor no son oponentes, pero se sabe que la batalla cotidiana en el ambiente escolar entre estos dos sujetos es muy intensa. Este ambiente es escenario de acciones continuas de intento de (re)construcción de saberes, de aceptación del individuo, de rompimientos y cambios de paradigmas, conceptos y valores, de promoción de aprendizajes, del compartir de experiencias, etc. Todo ello demanda un discurso productivo y constructivo.

Una de las primeras conductas de la escuela ante el alumno sería que esta se identificase a él como escuela, tal vez según la concepción herbartiana, porque una escuela que no actúa y no se parece a una escuela no educa a nadie, y si llega a educar por cierto será una educación incipiente y muy distante de la que promete el objetivo educativo. Este precepto es la premisa cabal que el alumno contará para formular sus valores sobre el objeto “escuela”.

A continuación, presentamos dos imágenes de escuelas reales, ubicadas en el Brasil, a fin de que podamos observar y, luego, reflexionar sobre qué clase de valores construirá el alumno sobre la escuela, cuando tiene el contacto inicial y cuando estudia en una escuela como las demostradas adelante. Entre otras preguntas, podremos indagarnos: ¿qué valor social y moral tiene para el alumno la escuela desde su temprana edad?, ¿qué motivación tiene para estudiar y continuar estudiando?, ¿qué sentido tiene y tendrá el estudio para él?, ¿qué es lo que él ve de provechoso en la escuela y con ir a la escuela? Puede parecer algo de menos, pero muchas veces echamos la culpa al alumno o a su familia o a su condición social por la deserción, por la violencia, por la repitencia, por los traumas conductuales, por la inercia comportamental, por el desánimo, por las bajas calificaciones, por la baja calidad del aprendizaje, y dejamos de ver que tal vez la escuela, en un sentido

totalizador, sea la gran responsable por todos estos y otros problemas, porque el alumno llega a la escuela como si fuera un trozo de barro y esta será la encargada de trabajarlo, ajustarlo, moldearlo, y construir el "jarro" perfecto y acabado. Añádase la figura del profesor a todo este contexto y a la reflexión, al que la escuela puede tener valores multivariados.

Muchas veces, un error de un médico, de un mecánico, de un albañil, de un abogado es muy notado y, también, no aceptado y penalizado en muchas situaciones. Pero… ¿Y el error de la escuela o del profesor en la educación del niño?

Pero veamos las figuras:

Figura 1[2]

Figura 2[3]

Evidentemente, tanto el alumno como el profesor no construye para sí los valores de la escuela apenas a partir de lo que se presenta ante sus ojos, es decir, a partir de lo exterior, pero también a partir de las propiedades internas y de las acciones de la escuela, del propio papel de profesor y de las conductas de los alumnos y, además, a partir de lo que la narración social y la tradición informó a estos sujetos sobre el proceso educativo y sobre la escuela.

Siguiendo la teoría del signo lingüístico de Saussure, tanto el profesor como el alumno van a construir los valores de la escuela a partir de las propiedades que el medio social les va a proveerles. Además de eso, será agregado a la escuela los valores morales que ella deba representar para uno y otro sujeto, en donde la significación de lo justo/injusto, del tener o no virtud, de lo bueno/malo, honesto/deshonesto,

[2] La figura es de la *Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição*, de enseñanza primaria, con más 14 años de actuación, ubicada en el área rural del municipio *Miguel Alves*, de la provincia de Piauí – Brasil. (GLOBO G1. *Internauta denuncia más condições em escola improvisada de taipa no PI.* 10/03/2015. Recuperado de: http://g1.globo.com/pi/piaui/noticia/2015/03/internauta-denuncia-condicoes-precarias-em-escola-de-taipa-no-piaui.html. El 13 jul 2016.)

[3] Esta figura es de la *Escola Tomé Francisco da Silva*, de enseñanza primaria y secundaria, ubicada en el municipio *Quixaba*, Pernambuco – Brasil. (ESCOLA TOMÉ FRANCISCO DA SILVA. *Escola organizada para início do ano letivo*. 10/02/2014. Recuperado de: http://etfslagoa.blogspot.com.br/2014/02/escola-organizada-para-inicio-do-ano.html. El 13/07/2016.)

correcto/incorrecto, la tolerancia/intolerancia, tener o no respeto, tener o no ciudadanía, etc. serán elegidos en el momento de la construcción o reconstrucción de dichos valores.

Según su etimología, el Diccionario de la Lengua Española define conceptualmente el término *escuela* como:

> Del lat. *schola,* y este del gr. σχολή *scholḗ;* propiamente 'ocio', 'tiempo libre'.
> 1. f. Establecimiento público donde se da a los niños la instrucción primaria.
> 2. f. Establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción.
> 3. f. Enseñanza que se da o que se adquiere.
> 4. f. Conjunto de profesores y alumnos de una misma enseñanza.
> 5. f. Método, estilo o gusto peculiar de cada maestro para enseñar.
> 6. f. Doctrina, principios y sistema de un autor o conjunto de autores.
> 7. f. Conjunto de discípulos y seguidores de una persona o de su doctrina, su arte, etc.
> 8. f. En literatura y en arte, conjunto de rasgos comunes y distintivos que caracterizan las obras de un grupo, de una época o de una región. Escuela manierista. Escuela holandesa.
> 9. f. Lugar real o ideal que puede modelar y enriquecer la experiencia. La escuela de la desgracia. La escuela del mundo.
> 10. f. pl. Sitio donde estaban los estudios generales.

La definición diccionarizada del término va hacia múltiples direcciones. Sin embargo, es conveniente y oportuno reiterar que en el entorno de todo nuestro escrito hemos delimitado la escuela como el "establecimiento o institución donde se dan o se reciben ciertos tipos de instrucción". (cfe. Diccionario) En dados momentos de nuestro texto nos referimos tanto al término educación como instrucción como los papeles fundamentales de la escuela en la vida del individuo. No queremos, obviamente, alzar un debate conceptual sobre ambos los términos, no queremos plasmar la idea de que la escuela debe enseñar y la familia debe educar, pero importa decir que la escuela cumple un papel primordial en la práctica tanto de la instrucción como de la educación del ser humano.

Mucho se discute si la escuela tiene el deber de propiciar al alumno la adquisición, perfeccionamiento o construcción de valores morales. Nosotros estamos del lado que defiende que la escuela, aunque no deba decir al alumno qué es bueno o malo, moral o amoral, justo o injusto, correcto o incorrecto, honesto o deshonesto, etc., pero es su papel dar las condiciones y la instrucción necesaria para que el propio alumno construya para sí estos valores sobre determinado objeto, sujeto o acción. Ahí en esta tarea tendremos una escuela que instruye y que educa.

Ya que la escuela educa e instruye, ella está para la evolución de la sociedad y de la humanidad como el mayor problema y la mejor solución. Diríamos, pues, por tal razón, que los valores que, primeramente, la escuela tiene de sí misma, deben estar muy bien planteados y muy claros para los sujetos ligados a ella, como forma de facilitar a estos sujetos la construcción de su valor que tendrá la escuela.

5. LA ESCUELA PARA EL PROFESOR Y PARA EL ALUMNO

Conforme nos hemos referido más atrás, Wittgenstein (1968, p. 56) afirma que llegamos a conocer cierto objeto a partir de sus posibilidades externas e internas. Hemos comprendido que es desde estas perspectivas que el profesor y el alumno conocen la escuela y, partir de ahí, de conociendo esas posibilidades, formulan sus valores.

En cuanto al profesor, lo consideramos una persona adulta, que ya cumplió todos sus estudios de primaria, de secundaria, universitaria, tal vez postgrado y otros cursos de perfeccionamiento, además de tener una amplia experimentación de contacto con el ambiente escolar, con la pedagogía de la enseñanza. En definitiva, es el sujeto que lleva consigo toda una carga significativa y una carga valorativa de lo que es escuela. Él conoce las condiciones y características internas y externas de la escuela, además de saber de las percepciones de otras personas (gobierno, familia, alumnos, sociedad, etc.).

En el proceso de formulación o de reformulación de los valores que el profesor construye de la escuela, coadyuvan las motivaciones que le impulsaron a encargarse de tan noble tarea. Sin embargo, descubrir cuál fue la primera motivación que tuvo un sujeto a tornarse un profesor, podría ser como descubrir si fue la gallina o el huevo que nació primero. ¿Esa primera motivación sería el amor a la profesión, sería la capacidad altruista, sería la compensación económica, la necesidad del Estado? Etc. Es decir, ¿por qué ser un profesor, ya que el oficio demanda tanto trabajo y dedicación? La verdad es que sobran cantidades de profesores que eligieron la docencia por alguna de estas o de todas estas y otras motivaciones.

Sin embargo, defendemos que no se debe poner la docencia como un oficio de excepción. Más bien, cabe perfectamente la comparación con otras profesiones tan nobles como esa, en las que las motivaciones por seguirlas son iguales o mayores que aquellas de exige la docencia. Asimismo, consideramos también que tampoco es justo poner la docencia como una profesión inferior a cualquiera, ya que casi todas son importantes para el progreso humano y social.

El periódico argentino La Nación, en su edición del 20 de abril de 2014, trajo una noticia con el siguiente título: *Ser docente hoy*. El reportaje trae informaciones que reflejan un poco de esa problemática macro del ámbito educativo. Pero, aquí queremos señalar el punto de vista de dos profesionales que el reportaje menciona, respecto a la motivación que induce a una persona a optar por el magisterio a la hora de elegir una profesión.

> "Eligen el camino de la docencia por varios motivos -explica Elena Duro, especialista en educación de Unicef-. Por un lado se

> encuentran las inclinaciones de los jóvenes hacia temas específicos unidos al deseo de enseñar y, por otro, está el hecho de estudiar una carrera que suele garantizar una salida laboral con estabilidad. Otras razones constatadas son los niveles de exigibilidad de la carrera docente; hay quienes intentan en un primer momento carreras *más difíciles* y ante experiencias de fracaso universitario se vuelcan a la docencia."
>
> Para Sandra Ziegler, doctora en Ciencias Sociales e investigadora del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, de Flacso: "Hay diferentes elementos que confluyen en este incremento matricular, entre los que podría mencionar: el mayor acceso de alumnos a la escuela secundaria (y su finalización) presiona luego sobre el ingreso a carreras de nivel superior. Además, en muchas localidades del país la docencia es una alternativa disponible frente a las carreras universitarias que exigen traslados y muchas erogaciones económicas para las familias; por otra parte, para los jóvenes que son la primera generación de sus familias que accede a estudios superiores, la docencia es una opción prestigiada y un canal de ascenso social respecto de su medio de origen; la recuperación relativa del salario docente de los últimos años la torna una carrera relativamente interesante teniendo en cuenta además que se trata de un trabajo que goza de ciertas condiciones de estabilidad, por estas razones el trabajo docente resulta una alternativa vigente que despierta interés". (Scherer, 2014)

De ambos los comentarios, se señala que el deseo de enseñar, la búsqueda por una estabilidad laboral, experiencias de fracasos en otras carreras, ascenso social y la compensación económica son algunas de las motivamos constatadas que impulsan a los individuos a tornarse un profesor. A nuestro parecer esto está perfectamente bien, porque no compartimos de la idea de que uno elija la profesión apenas y únicamente por el amor a la causa, porque eso es una hipocresía. El amor debe ser por la realización de un trabajo de forma eficiente. Pero, igualmente no compartimos de la conducta de aquel que fracase en otra carrera se torne un profesor, porque la frustración crea obstáculos, trabas y traumas al desempeño laboral. Por lo tanto, para ser un buen docente hay que haber querido serlo, no tornarse uno por falta de opción, porque eso implicará qué clase de valor tendrá el profesional por la escuela y eso, consecuentemente, afectará su desempeño y el desarrollo de los que de él dependerán.

El que la escuela hoy pasa por una tremenda crisis de identidad, eso ya lo sabemos y este es un tema que ocupa el interés de los debates más distintos y de los más altos foros educativos. Pero se ve que algunos de los mejores productos de la escuela,

algunos muy bien premiados, parten de acciones innovadores de sus profesores en conjunto con sus alumnos; es ahí donde está el punto central del trabajo perfecto.

El logro de una acción educativa exitosa trae por detrás de sí y en su esencia varios indicadores, de entre estos mencionamos: 1) que profesor y alumnos tuvieron armonía en los valores que cada uno tuvieron de la escuela; 2) que el planeamiento de las actividades fue muy bien elaborado; 3) que la ejecución siguió lo que fue planeado; 4) que la presentación fue objetiva, clara y eficiente; 5) que los objetivos diseñados fueron superados. Ante ello, lo más importante de todo el trabajo fue que todos consideraron el papel educativo y formador de la escuela y estuvieron de acuerdo en los valores de lo que es bueno, virtuoso, correcto, innovador, etc. en cuanto al papel de escuela. La tarea jamás sería exitosa si profesores y alumnos tuviesen formulados en sus concepciones valores diferentes de la escuela. Por lo tanto, creemos que encontrar el camino en que profesores y alumnos tengan, en cierta medida, valores acordes y proporcionales sobre la escuela sería la solución para muchos de los problemas que enfrenta esa institución.

Tanto profesor como alumno, y podemos incluir desde aquí también la familia, ven la importancia de que vale la pena cambiar bienes de su vida, de su pertenencia individual, a favor de un bien mayor, de mejor y mayor valor, que la escuela puede proporcionarles. Eso apenas es posible porque algún valor positivo asignan a la escuela; un valor económico, un valor moral, un valor social, un valor afectivo, un valor de alguna naturaleza.

Explicando la formación del valor, Foucault señala:

> por que há coisas que os homens buscam trocar, por que umas valem mais que outras, por que algumas, que são inúteis, têm um valor elevado, enquanto outras, indispensáveis, têm valor nulo? Já não se trata, pois, de saber segundo qual mecanismo as riquezas podem se representar entre si (e mediante essa riqueza universalmente representativa que é o metal precioso), mas por que os objetos do desejo e da necessidade hão de ser representados, como se estabelece o valor de uma coisa e por que se pode afirmar que ela vale tanto ou tanto. (Foucault, 2000, p. 263)

El profesor Foucault asienta con propiedad el valor o el desvalor de los bienes en la relación de cambio. Pone de relieve que las personas solamente cambian un bien por otro porque primero atribuyen valor a lo que poseen y, segundo, atribuyen cierto valor, en cierta medida proporcional, a los bienes que el otro puede proporcionarle. En el entorno de este escenario está la escuela. Entonces, es oportuno decir que las personas van y quedan en la escuela, promocionando una relación de cambio entre lo que tienen y lo que la escuela puede darles, porque ven valor en la escuela. Hay quien diga que eso es obvio. Pero queda la reflexión: si es obvio, ¿por qué ya no se solucionaron grandes retos que la educación intenta superar?, ¿por que todavía hay tantos problemas en la escuela o, más bien, en el trabajo que esta se desempeña?

Ese proceso de formulación de valores, en realidad es una acción continua de construir, desconstruir y reconstruir tanto para alumnos como para profesores. Cada experiencia y cada día vivido por estos sujetos, en y por la escuela, se agrega, se pierde y se reformula algún valor.

Respecto a esa relación simbiótica entre escuela, profesor y alumno, una indagación queda en relieve: ¿según los valores que posee un profesor sobre la escuela, el proceso de aprendizaje y de construcción de valores de los alumnos pueden ser afectados?

Refiriéndose a Brasil, tenemos un trabajo de la Unesco, intitulado *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam…*(UNESCO, 2004), que, de entre una serie de temas relevantes sobre la educación, aborda uno que trata sobre las percepciones de los profesores sobre situaciones vividas en su cotidiano, en su trabajo y fuera de él.

En la tabla que hemos recogido de la investigación realizada por la Unesco, se demuestran las percepciones de los profesores brasileños respecto a la finalidad de la educación que, dicho de otro modo, se confunde con la de la escuela:

Finalidades a serem alçadas pela educação	Opiniões		Total
	Mais importantes	Menos importantes	
Criar hábitos de comportamento	3,9	27,9	15,9
Desenvolver a criatividade e o espírito crítico	60,5	3,0	31,8
Formar cidadãos conscientes	72,2	0,9	36,6
Formar para o trabalho	8,3	21,5	14,9
Promover a integração dos grupos sociais menos favorecidos da sociedade	13,0	19,9	16,5
Proporcionar conhecimentos básicos	8,9	21,4	15,2
Selecionar os indivíduos mais capacitados	2,6	66,1	34,4
Transmitir conhecimentos atualizados e relevantes	16,7	10,3	13,5
Transmitir valores morais	10,8	13,1	12,0

Fonte: UNESCO, Pesquisa de Professores, 2002.
Notas: Foi perguntado aos professores: *Na sua opinião, quais são as finalidades mais importantes a serem alçadas pela educação? E as menos importantes?*
(1) Dados expandidos.

El resultado de la encuesta demostró que las dos finalidades consideradas más importantes de la educación es formar ciudadanos conscientes (72,2%) y desarrollar la creatividad y el espíritu crítico (60,5%). Un dato que es muy preocupante observado por Unesco, se refiere a la pregunta sobre la importancia o no de transmitir valores morales, que la mayoría de los profesores asignó como menos importante (13,1%).

La escuela, la sociedad y la familia ejercen sobre el niño, sobre el sujeto, una acción de autoridad, capaz de moldearlo y de proveerle de valores para actuar en sociedad. Consecuentemente, este sujeto actuará conforme la percepción que haya formado de los valores morales que le hayan dado aquellas instituciones. Por lo tanto, se pregunta: ¿Es posible formar un ciudadano consciente o desarrollar su espíritu crítico sin que se le transmitan concepciones de valores morales, sin que le proporcione los insumos necesarios para diferenciar entre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto, lo justo y lo injusto?

Cuando pensamos en los valores de la escuela, antes que todo hay que asentar que sus valores están imbricados con los valores que se atribuye al profesor y viceversa. La sociedad, las instituciones oficiales, los mercados, la economía y toda rama del conocimiento ponen en estos dos elementos (escuela y profesor) la responsabilidad y la esperanza por la evolución y renovación de las sociedades, del ser humano, hacia un mundo mejor; y ejercen una presión atroz por el logro de esa realidad idealizada; nos preguntamos si eso es posible de ser alcanzado, mientras no se logre un equilibrio entre los valores que el profesor, el alumno y la sociedad han construido de la escuela.

Si seguimos bajo la óptica aristotélica, vamos a entender que tanto para el profesor como para el alumno la escuela es un bien. Pero nosotros los sujetos solamente atribuimos valor a un bien si tenemos sobre él una percepción de que este bien nos pertenezca, de lo contrario no se construye un valor propio e individual sobre dicho bien. Esa es una premisa *sine qua non* para formular valores. Desde esa perspectiva deriva la forma como el profesor hace su trabajo y se comporta en su profesión, como también la forma del alumno valorar la escuela, luchar por ella, permanecer en ella, seguir sus modelos, respetarla, considerarla un buen camino, etc.

Para que podamos ver que a lo largo de mucho tiempo las percepciones de los profesores hacia la escuela han estado, en muchos intervalos, o en la contramano de las percepciones de los alumnos o en el mismo carril de valores, mencionamos un trabajo realizado por Hernández, que trae un "análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de Bogotá". Estas percepciones nos revelan qué valores los alumnos han construido de la escuela:

> Alguien puede decir que está perdiendo el tiempo estudiando [...] si me pongo a trabajar entonces ya voy a conseguir dinero de una, pero uno con el estudio puedo ir progresando, puede que comience desde muy abajo, o no importa de dónde comience, pero entonces ... si ya tiene las bases del estudio puede llegar un poco más lejos; pero uno que dejó de estudiar, se quedó estancado y pues ahí va a seguir toda la vida, por más ganas que tenga de salir adelante ahí va a seguir (Gabriel, 10°).
>
> El estudio es lo primordial para nuestra vida debido a que es nuestra base para tener un excelente futuro. El estudio nos ayuda a socializarnos, a culturizarnos, a encontrar nuevos caminos, por eso

> es importante, porque es nuestro primer gran paso por escalar en una montaña gigante, que es la vida (Carmen, 11°).
>
> Si tengo la oportunidad y el tiempo para hacerlo (estudiar) sería muy ilógico no hacerlo, además la sociedad pide cada vez más personas con un grado de educación decente para hacer trabajos muy simples y un nivel muy superior para profesiones complejas (Carlos, 11°).
>
> Pues estudiar entonces es como un proceso, digamos obligatorio, para entrar a una universidad o algo así, algunos no quieren estar acá, pero sí quieren estar en una universidad y para estar allá hay que pasar por aquí; o algunos quieren ganar plata, pero si ni siquiera tienen la posibilidad de hacer el bachillerato pues, es como difícil; venir al colegio es como un paso del proceso (Wilson, 11°).
>
> Pues es que hay una leve diferencia que no debería existir entre los colegios privados y los distritales [públicos], no sólo en horarios; no enseñan lo mismo, y digamos antes se tenía el problema de las huelgas, que duraban uno o más meses sin ir a clase y eso es algo que no beneficia a los estudiantes (Hugo, 11°).
>
> Yo no quería estudiar en un [colegio] distrital, estudiaría pero por la mañana, y pues, es que no sé, la experiencia de unos amigos que estudiaban por la tarde [...] por la tarde se ven las pandillas o la marihuana y los de la noche [...] también se ve eso (Luis, 10°).
>
> La última semana [de vacaciones] como que ya no se sabe qué hacer, precisamente porque uno ya está acostumbrado como a ese ritmo de vida del colegio, o si no, cada uno empieza a descubrir vicios, fumar, tomar, jugar billar, jugar maquinitas, hay infinidad de vicios, que se pueden ir descubriendo en esos momentos (Rosario, 10°).
>
> Creo que la mayoría de personas que dejan de estudiar es porque de pronto ven reflejada su vida en la vida de otra persona que conocen, entonces ellos dicen: No, un taxista digamos, entonces si usted ve que el taxista ya tiene su casa y su familia, y que usted está estudiando y que no se ve con la proyección para su futuro, pues usted dice: no, pues me pongo a trabajar, luego me compro mi taxi, igual que mi vecino, o sea, no progresan (Alberto, 10°). (Hernández, 2010)

El testimonio de estos jóvenes no es singular, más bien representa el habla de todo estudiante; y la esencia de sus comentarios corroboran algunas inferencias que

hemos puesto hasta el momento en este escrito. Como por ejemplo que la escuela, para estos sujetos tienen un valor económico, un valor social, un valor moral, etc.

Ellos ven la escuela y la escuela los ven. Pero, ¿ven cada uno los verdaderos valores del otro, el valor que cada uno quiere que sea visto? Lo que hemos, de hecho, intentado demostrar hasta el momento es que se necesitan ajustes en ese proceso de cambio de bienes con la escuela; y la escuela es la que debe encargarse de esa tarea, utilizando todos sus recursos, principalmente el humano.

7. CONCLUSIONES

Hemos planteado que tomamos el término "valor" en nuestro trabajo con una significación referida tanto a las nociones de sentido conceptual como las de cuño moral, en una aproximación al sentido del término usado por Aristóteles. A partir de la concepción del término por tales sentidos, centramos el enfoque del trabajo ante la inquietud motivada por estas preguntas: ¿Cómo un sujeto formula los valores de las cosas, de los objetos, de los bienes? Y, de ahí, ¿qué valores tiene hoy la escuela para los sujetos?

La tradición social nos dice que la escuela representa un medio para el logro de un bien mayor que ella: el conocimiento. Esa condición es el motor de la acción educativa e instructiva, que constituye el fin último del papel de la escuela.

Pero también, los abordajes que hemos hecho nos han demostrado que los sujetos (profesor y alumno, en específico) atribuyen a la escuela, a razón de lo que ella puede proporcionarles, la condición de que ella es un bien que agrega mucho valor. Desde esa consideración, los sujetos, cuando crean por la escuela una relación de pertenencia, construyen sobre ella un alto grado de valor positivo; y este valor positivo construido puede y debe ser utilizado en pro del éxito de toda la acción educativa.

Hemos partido de la hipótesis inicial de que la escuela no tiene los mismos valores para alumnos y profesores, de la misma manera que la casa no tiene los mismos valores para el labrador, el arquitecto y el zapatero en el ejemplo de Platón (ver p. 5). Es decir, el que siente el poder de pertenencia sobre el bien atribuye un valor positivo diferente, individualizado, sobre ese bien. Ante esa situación, inferimos que el proceso educativo en general adolece de calidad, cuando existe ese desajuste de valores que tienen alumnos y profesores sobre la escuela; con eso no queremos decir, literalmente, también que la escuela debe ser para el alumno lo que es para un profesor sino que ambos puedan tener sobre ella, primeramente esa percepción de pertenencia.

Cuando abordamos en el apartado 3 (*¿Cómo se dicen las cosas?*), la necesidad del hombre para nombrar las cosas, hemos tenido la intención de dejar plasmado que apenas nombramos las cosas que conocemos, pero no de forma superficial, sino a partir de sus caracteres internos y externos, y en eso juega importante papel las experiencias que se tiene con las cosas, con los bienes. El valor que los sujetos van a construir de la escuela será formulado bajo ese precepto.

Esa capacidad inherente al hombre de nombrar las cosas pasa siempre por la criba de la filosofía, ya que esta es la ciencia que estudia, entre una variada gama de objetos,

la verdad, la existencia y los valores de las cosas, como también pasa por la criba de la lingüística, dado que esta se ocupa del lenguaje, de la forma de usar las palabras.

Wittgenstein, Herbart, Saussure, Deleuze, MacIntyre, Foucault y Dewey nos aportaron los argumentos necesarios para que llegáramos a concluir que, en concreto, el proceso de formación de valores por el sujeto cumple ciertos requisitos muy importantes para tal fin. Además, desde ahí se observa que alumnos y profesores consideran premisas muy dispares a la hora de la formulación de sus valores sobre la escuela. En muchos momentos, van a contramano del otro.

De nuestras apreciaciones, consideramos que la educación, la escuela, por más que esté sufriendo diuturnamente toda la presión social, familiar, mercadológica, etc. para cumplir con niveles de excelencia su papel y también el papel de otras instituciones como el gobierno y la familia, continúa siendo, como ya dijimos, el más grande problema social y la mejor solución para el progreso humano.

Por aquí nos detenemos, satisfechos por el tema abordado y por la forma como lo hemos expuesto, aunque a costa de dudas y, tal vez, de ideas contrarias a las de muchos, pero que pueden ser apreciadamente aclaradas por su contribución al debate propuesto.

8. BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES. *La gran moral.* (Texto de dominio público). Recuperado de <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b7.pdf> El 16 jul. 2016.

DELEUZE, Guilles. *Lógica del sentido.* Traducción de: Miguel Morey. Santiago: Arcis, 1994. (versión digital)

DEWEY, John. (2004). *Democracia y educación.* Madrid: Morata. (versión digital)

FOUCAULT, Michel. (2000). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes. (versión digital)

HERBART, J. F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción de: Lorenzo Luzuriaga. Barcelona: Editorial Humanitas. (versión digital)

HERNÁNDEZ, Oscar G. (2010). *El sentido de la escuela: análisis de las representaciones sociales de la escuela para un grupo de jóvenes escolarizados de la ciudad de Bogotá*. In: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 15, nº 46, México jul./sep. 2010. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300012> El 28 de jul. 2016.

MACINTYRE, Alasdair. (2004). *Tras la virtud*. Barcelona: A & M Gràfic, 2004. (versión digital)

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de: http://dle.rae.es/?id=GMFMuVv. El 13 jul. 2016.

SAUSSURE, Ferdinand de. (2006). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix. (versión digital)

SCHERER, Fabiana. (2014). *Ser docente hoy*. Buenos Aires: La Nación. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1682823-ser-docente-hoy> El 27 jul. 2016.

UNESCO. (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam…* São Paulo: Editora Moderna, p. 109. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134925por.pdf> El 28 jul. 2016.

WITTGESTEIN, Ludwig. (1968). *Tractatus logico-philosophicus*. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (versión digital)

Francisco Oliveira

Catedrático de la Universidade Federal do Acre, Brasil; Doctorando del Curso de Doctorado en Educación, por la Universidad Católica de Santa Fe, en Argentina; Magíster en Humanidades por la Universidade Federal do Acre; Licenciado en Humanidades por la Universidade Federal do Acre; MBA por la Fudación Getúlio Vargas, Brasil.

Las familias ante las tareas escolares de sus hijos: un estudio exploratorio
Families approach towards their children homework: an exploratory study

Maria Rosa Buxarrais[1]
Francisco Esteban[2]
Teodor Mellen[3]
Guillem Pérez[4]

[1]Universidad de Barcelona; email: mrbuxarrais@ub.edu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7511-3814
[2]Universidad de Barcelona; email: franciscoesteban@ub.edu
ORCID:https://orcid.org/0000-0002-8679-2090
[3]Institución de educación superior privada en Barcelona; email: teodor.mellen@esade.edu
ORCID:https://orcid.org/0000-0001-6620-9972
[4]Universidad de Barcelona; email: guillem.perez.v@gmail.com
ORCID:http://orcid.org/0000-0002-0041-0005

Autor para correspondencia: mrbuxarrais@ub.edu

Resumen: La forma, sentido e incidencia educativa de los deberes en el ámbito familiar da lugar a distintas actitudes por parte de los padres. Con el objetivo de desvelarlas, se ha hecho un estudio nacional sobre la conciliación familiar donde se han entrevistado 471 personas. Los resultados destacan a la mujer como agente responsabilizado. Se concluye evidenciando necesaria una propuesta prospectiva.

Palabras clave: Tareas escolares, ayuda educativa, familia, educación familiar, estilos parentales.

Abstract: Homework have different familiar impact in each familiar environment. In order to uncover the attitudes parents take towards their children's homework, a national study about family balance, where 471 people have been interviewed, is done. The results show that women are more likely to help children doing homework. The study concludes making evidence some changes.

Keywords: Homework, educative help, familiar education, family, parenting styles.

Recepción: 23 de septiembre de 2018

Aceptación: 10 de octubre de 2018

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

1. INTRODUCCIÓN

La gran mayoría de dinámicas familiares pueden ser consideradas en clave pedagógica. Estas se pueden entender como los modos de relación que se establecen entre padres e hijos en torno a determinadas tareas o acciones tienen consecuencias educativas. Las razones que sustentan dicha hipótesis son: por un lado, las familias, y lo que en ellas sucede, tienen una intencionalidad educativa. De una forma o de otra, más o menos acertada según quien lo considere, las familias persiguen la educación de los hijos (Touriñán, 2012); por otro lado, y muy relacionado con lo anterior, las familias se organizan en torno a lo que han venido a llamarse modos normativos, formas de hacer más o menos definidas que, para bien o para mal, condicionan la intencionalidad educativa que se persiga (Altarejos, Martínez, Buxarrais y Bernal, 2004).

Como puede constatarse, las dinámicas familiares son diversas y podrían ser clasificadas de diferentes maneras en función de los criterios que se adopten. Una de ellas es la que tiene que ver con las tareas escolares de los hijos o los deberes, con las intenciones educativas familiares y los modos de organización que subyacen en todo lo que tiene que ver con la escolaridad de los hijos y en el que, de una forma u otra, las familias están involucradas, pues a través de la tarea escolar se construye un proceso de interactividad y se despliegan mecanismos de influencia educativa (Rodriguez, 2017). Pero las tareas escolares no se agotan en lo que sucede en la escuela o el instituto; hoy más que nunca las familias son llamadas a participar en la educación formal de sus hijos. Es más, algunas familias no sólo se sienten interpeladas por las tareas escolares de sus hijos, sino que asumen el protagonismo del asunto como demuestran movimientos emergentes como el homeschooling (Collom, 2005).

El cómo se sitúen las familias ante las tareas escolares de sus hijos no es una cuestión baladí. Éstas son una parte importante de su educación, no sólo porque ocupan una parte considerable de su tiempo extraescolar sino, y, sobre todo, porque son los deberes que encargan sus profesores, que en último término representan a la sociedad en su conjunto, es decir, son los deberes, que, en comunión con los derechos, tienen que ver con la responsabilidad social y con la ciudadanía democrática.

En este artículo, por un lado, se analiza desde el punto de vista teórico las diferentes maneras de afrontar dichas tareas y, por el otro, se presentan los datos obtenidos en una investigación de ámbito nacional realizada durante los años 2013 y 2014. Asimismo, se analizan estos datos obtenidos conduciendo hacia unas conclusiones críticas con la situación presentada. Así pues, para dar paso al estudio, primero será necesario tener en consideración las siguientes verdades.

2. CONSIDERACIONES PREVIAS

Las familias, sus estructuras y dinámicas, no pueden concebirse sin tener en cuenta el momento y el lugar en el que se ubican. Algunos estudios de relevancia consideran que se trata de una realidad que ha vivido un auténtico proceso de evolución, lo que permite hablar de modelos de familia (Arranz y Oliva, 2010): el modelo premoderno, el moderno o contemporáneo y el posmoderno. Los diferentes cambios sociales, culturales, laborales, legislativos y económicos han provocado la conformación de dichos modelos.

Los últimos cambios producidos en nuestras sociedades son, como es sabido, de una profundidad considerable, afectando de una manera especial al último de los modelos mencionados, como señalan algunos autores: una reinvención de la familia (Beck-Gernsheim, 2003). En esta reinvención se ven envueltas diferentes causas que, de una manera o de otra, afectan a la cuestión educativa de los hijos. Como, por ejemplo, aquellas que tienen que ver con cuestiones estructurales y que condicionan el tiempo que padres e hijos comparten; y quizá las más importantes, aquellas que tienen que ver con la ideología familiar, con lo que se considera debe ser la educación familiar (González, 2006).

a. Diferentes perspectivas en torno a las tareas escolares.

Las tareas escolares son una parte importante de la vida escolar de los hijos y, sobre todo, de su futura vida personal y profesional. Tienen que ver con el ideal educativo de los padres y están relacionadas con los modos de relación que éstos últimos establecen con los primeros (Desforges and Abouchaar, 2003).

En la realización de las tareas escolares influye una variedad de circunstancias que no pueden pasar desapercibidas. Unas son fáciles de detectar como son las que tienen que ver con el nivel socioeconómico y cultural de los padres (Davis-Kean, 2005). En este caso, se demuestra que, a mayor nivel cultural y socioeconómico, mayores son las atenciones y ayudas que los hijos reciben en relación con las tareas escolares. No obstante, dichas atenciones y ayudas no siempre tienen porqué ser de mayor calidad educativa cuando de lo que se está hablando es de la educación familiar. Puede pasar que las atenciones y ayudas que los hijos reciben provengan de personas que no son de la familia, como las academias de refuerzo y/o profesores particulares, y este hecho incide en la educación familiar y en la relación entre padres e hijos, pues para éstos últimos puede significar que sus padres traspasan o renuncian a una de sus tareas educativas. O incluso que, cuando dichas tareas son asumidas por los padres, su puesta en marcha y realización no están exentas de problemas organizativos (McDermott, Goldman and Varenne, 1984).

Además, hay que tener en cuenta la motivación por parte de los hijos hacia la misma realización de las tareas escolares y los aprendizajes que éstas conllevan. Éste es claramente un factor que influye en la dinámica familiar. Cuanta más motivación los hijos tienen hacia los aprendizajes y la realización de las tareas escolares, mayor es el acompañamiento por parte de los padres en su cumplimiento (Regueiro, Rodríguez, Piñeiro, Estévez, Ferradás y Fernández, 2015).

Existen otras circunstancias, aparentemente alejadas, pero no de menor importancia, como son que la escuela, la familia y la comunidad actúen como auténticos socios a la hora de resolver el asunto de las tareas escolares de los alumnos, hijos y ciudadanos (Epstein, 2001). Sin embargo, existen otras circunstancias o razones que se acercan a la educación familiar en las tareas escolares y que se adentran en las posibles relaciones que entre padres e hijos pueden establecerse al respecto, y en lo que ello significa para la educación familiar. A continuación se señalan algunas de ellas.

La primera tiene que ver con la preparación de los padres a la hora de ofrecer ayuda a sus hijos en las tareas escolares. Más allá del nivel de estudios de los padres, o del conocimiento que éstos tengan en relación con las tareas escolares, la ayuda que los padres pueden ofrecer a sus hijos requiere un conocimiento de tipo pedagógico. Realizar tareas escolares con los hijos también tiene que ver con cuestiones que superan el conocimiento efectivo de las diferentes

áreas de conocimiento escolares sean científicas o humanísticas (Anesko and O'Learly, 1982; Becker and Epstein, 1982). Esta circunstancia entorpece la ayuda que realmente se puede proporcionar, y este hecho, como demuestran algunos estudios, incide en la educación familiar (Corno, 1996).

La segunda razón tiene que ver con los estilos parentales a la hora de colaborar en la realización de las tareas escolares de sus hijos y, por lo tanto, con la percepción que los padres tienen en relación con dichas tareas (Reetz, 1990; Kay, Fitzgerald, Paradee and Mellencamp, 1994). Desde este punto de vista, se presentan dos grandes modelos de estilos parentales (Eccles, et alter, 1991) El primero es el que tiene que ver con el control de los hijos. Los padres se involucran en las tareas escolares, de una manera directa o indirecta, con el principal objetivo de que sus hijos cumplan con las tareas que tienen encomendadas. Dicho control se plasma en el cumplimiento de un horario dedicado a la realización de las tareas escolares, de la supervisión de dichas tareas por parte de los padres, y de una constante comunicación al respecto entre familia y escuela.

El segundo modelo tiene que ver con la autonomía. Desde este punto de vista, los padres asumen la responsabilidad de los hijos a la hora de cumplir con sus tareas escolares, el control desparece hasta la mínima expresión, y los hijos son los que asumen las tareas que tienen encomendadas. Puede suceder que ambos modelos de educación familiar sean fijos e inamovibles en relación con una ideología educativa concreta, o bien que puedan mutar a expensas, principalmente, de los resultados escolares obtenidos por los hijos. No obstante, aunque esta condición se conciba como algo variable, se ha constatado una mejora del rendimiento académico en la realización de deberes en etapas como la secundaria (Kalenkoski y Pabilonia, 2016).

La tercera circunstancia es la que se vincula con la concepción educativa que supone la realización de las tareas escolares en relación con la educación familiar. Dicho de otra manera, con aquello que significa la realización de las tareas escolares para la íntegra y profunda educación familiar de los hijos. En este sentido, la implicación de los padres con los hijos adquiere otra dimensión que va más allá del cumplimiento académico, de los resultados escolares que se puedan obtener, o del grado de control y libertad que se ejerza sobre los hijos. La realización de las tareas escolares en el ámbito familiar, así entendidas, se adentra en el terreno ético, moral y actitudinal (Cooper, Lindsay, Nye and Greathouse, 1998).

Como ocurre con otras tareas familiares, las tareas escolares son una cuestión familiar en la que todos los miembros están implicados. Y lo más importante es que éstas son concebidas como una oportunidad para el desarrollo personal de los hijos, y también de los padres. Por lo tanto, las familias saben que la realización de tareas escolares son espacios y momentos educativos en los que afloran valores como la responsabilidad, el esfuerzo, el interés por hacer las cosas bien hechas, el amor por el conocimiento, o el buen uso de recursos como internet y las redes sociales. La realización de tareas escolares, en este sentido, no está enfocada tanto al mero cumplimiento o la consecución de determinados logros, como al desarrollo íntegro de los hijos (Grolnick and Ryan, 1989).

b. La educación familiar en las tareas escolares

El artículo se focaliza ahora en la tercera de las circunstancias apuntadas, en la que considera que las tareas escolares son una cuestión educativa familiar y que, por lo tanto, afloran una dimensión pedagógica en la vida familiar y, sobre todo, en la que defiende que la realización

familiar de dichas tareas aterriza en la educación ética y moral de los hijos (Fontana, Gil y Reyero, 2013).

Esta posición exige replantearse, por encima de todo, cómo se organizan las familias a la hora de dar respuesta a dicha tarea educativa. Ciertamente, el cómo habla de los porqués, es decir, de qué sentido otorgan las familias a la realización de las tareas escolares de los hijos. Muchos de estos cómo estarán condicionados, sin duda, por circunstancias como los horarios laborales, las restricciones económicas, problemáticas familiares, o la personalidad de los hijos, pero este hecho, no niega lo señalado.

Es una realidad que familias con complicados horarios laborales, con unos ingresos económicos desfavorables o auténticas problemáticas, se hacen cargo de las tareas escolares de los hijos desde un punto de vista pedagógico familiar, de la misma manera que familias con relajados horarios laborales o ingresos económicos altos y sin mayores preocupaciones familiares, se desentienden de dichas tareas escolares y optan por traspasarlas a sus propios hijos o personas ajenas a la familia.

En relación con los cómo, o maneras de hacer, en las tareas escolares que tienen influencia en la educación familiar de los hijos, destacamos tres tipos: repartir, compartir y conciliar. Se dan casos en los que los que las familias se reparten el encargo de las tareas escolares, es decir, que se lo distribuyen. En estos casos, es una persona, usualmente el padre o la madre, la que se hace cargo de que los hijos cumplan con las tareas escolares. Los resultados que se obtengan al respecto podrán ser buenos o malos, pero en esta forma de asumir el cómo de las tareas escolares, da la sensación de que dicha tarea es asunto de uno, y no de toda la familia. En este tipo de situaciones, puede pasar que el adulto que no se encarga de las tareas escolares las desconozca y, consecuentemente, no tenga constancia de cómo transcurre la escolaridad de sus hijos. Por supuesto, este adulto puede estar informado al respecto, pero estar informado no significa estar implicado, con todo lo significa para el desarrollo íntegro y moral de los hijos.

En relación con el segundo de los cómo señalados, se pueden dar casos en los que la cuestión de las tareas escolares se comparta. En estos casos, ya no se trata tan sólo de repartir la tarea propiamente dicha, sino de participar conjuntamente en ella. Dicho cómo admite diversas modalidades según sean las circunstancias familiares, pero en todas ellas, se da una participación conjunta de más de un adulto. Esta manera de afrontar las tareas escolares de los hijos también incide en su educación integral. Para éstos, las tareas escolares no son una cuestión en la que, a lo sumo, participa alguno de sus progenitores, sino que se convierten en una cuestión familiar, es decir, que incumbe a toda la familia. Del mismo modo, y debido a la participación de toda la familia, la cuestión escolar es vista como un asunto en el que las relaciones familiares se estrechan, en los lazos familiares y sus posibles consecuencias educativas tienen una nueva forma de expresión y realización. Sin embargo, también puede suceder que se compartan las responsabilidades de las tareas escolares, pero no los fines que a través de ellas se persiguen. Visto así, los hijos pueden tener la sensación de que, con relación a las tareas escolares que tienen encomendadas, hay diversas perspectivas, maneras de hacer, niveles de exigencia o de implicación, etc.

Por último, está el cómo que se ha llamado conciliación. En este caso, ya no sólo se comparten las tareas escolares de los hijos, sino que se da un paso más allá. Dichas tareas son objeto de un ajuste de perspectivas, de un pacto tácito y dialógico entre los adultos de la familia sobre lo que es mejor para los hijos a la hora de realizar y cumplir con las tareas escolares (MacIntyre,

2001). Obviamente, dicho ajuste de perspectivas conlleva un proceso de desacuerdos y antinomias que debe ser superado a expensas del principal objetivo a conseguir: el íntegro desarrollo personal de los hijos. Y lo que resulta más importante, dicho ajuste colabora en la construcción de un proyecto educativo familiar, un proyecto en el que se encuentran patrones de pensamiento y ánimos que inicialmente no correlacionaban. Desde este punto de vista, las tareas escolares permiten el establecimiento de una serie de relaciones e interacciones familiares que van más allá del valor educativo que realizar las tareas escolares pueda tener. Dichas relaciones e interacciones son propiamente instructivas y educativas, es decir, la realización de las tareas escolares con los hijos tiene un valor educativo per se (Suissa, 2009).

En adelante, se presenta en la investigación anteriormente comentada, la metodología lleva a cabo, los resultados obtenidos, las conclusiones acerca de los mismos y las conclusiones con relación al asunto.

3. MÉTODO

La metodología de este estudio se podría definir como cuantitativa, pues la información obtenida más adelante es sesgada a partir del instrumento y sus parámetros de medida totalmente cuantificables mediante las propias variables que lo conforman en cada uno de sus ítems.

El trabajo de campo se llevó a cabo los días (24 de enero a 5 de febrero de 2014) y se desarrolló a través de la entrevista telefónica estructurada.

a. Objetivos

Los objetivos de este estudio se plantean al cuestionarse cómo son las dinámicas familiares entorno a las tareas escolares. Por ello, la meta general de este proceso de investigación es la siguiente: a) Describir las dinámicas familiares entorno a las tareas escolares.

De forma más concreta y totalmente relacionada con el instrumento en sí, se encuentran los objetivos específicos, pues éstos son claramente la idea previa que conduce a la conformación del instrumento. Los considerados como tales son los siguientes: a) Comprobar qué enfoque se usa más al responsabilizarse de los deberes. b) Relacionar las responsabilidades de las tareas escolares con las horas diarias que se pasa con los hijos. c) Establecer una relación entre la responsabilidad de las tareas escolares y las tareas domésticas.

b. Población y Muestra

La muestra del estudio estuvo compuesta por una población eminentemente urbana en la que están representadas las principales ciudades de Catalunya. Los municipios que son objeto de estudio tienen todos ellos un volumen poblacional de más de 95.000 habitantes (Barcelona, Terrassa, Sabadell, Lleida, Tarragona, Mataró, Reus, Girona), a excepción de la ciudad de Manresa (76.589).

En las entrevistas telefónicas se obtuvieron un número total de 471 entrevistas válidas, siguiendo un muestreo aleatorio estratificado por dimensión municipal y sexo. El error estadístico es +/-4,5% para un nivel de confianza del 95% y p=q=0,5.

c. Instrumento

El instrumento utilizado para llevar a cabo este estudio fue una entrevista estructurada de un solo bloque. Esta entrevista contiene cuatro preguntas que se muestran en la tabla 1. Para

diseñarlo se constituyó un grupo de expertos en la temática que se reunieron en varias ocasiones para determinar el contendí o del cuestionario. Se llevó a cabo una prueba piloto con varios padres y madres con el objetivo de optimizarlo.

Tabla 1

Ejemplo de preguntas del instrumento utilizado.

Preguntas
1. En su casa, ¿quién suele mirar la agenda escolar de su hijo/a?
2. ¿Quién suele responsabilizarse cuando en la escuela le piden elaborar un material para una actividad?
3. ¿Cuántas horas diarias pasa con su hijo de lunes a viernes?
4. ¿Suele encargarse Ud. de las tareas domésticas?

Fuente: Elaboración propia

d. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se diseñó un instrumento de recogida de datos sobre el mapa de valores del ámbito familiar. Se optó por un cuestionario administrado vía telefónica a una muestra de padres y madres representativa de la población de Cataluña. A la luz de los resultados derivados de las respuestas de los cuestionarios se concluye que la conciliación en el ámbito familiar supone una opción ética de padres y madres que se visualiza en las prácticas del hogar.

Los datos obtenidos se analizaron con el programa SPSS. Se realizó un plan de cruzamiento de variables para un primer análisis de los datos, des de una perspectiva descriptiva. Se recategorizaron y se recodificaron algunas variables. De todas las variables obtenidas en el presente estudio se han elegido la variable de tareas escolares y domésticas.

4. Resultados

Los resultados muestran cómo las tareas escolares de los hijos/as son responsabilidad principalmente de las madres, pues son ellas las que mayoritariamente miran la agenda escolar de sus hijos/as y las que suelen asumir la responsabilidad cuando en la escuela piden elaborar un material para una actividad que deben realizar los hijos/as. Por otra parte, que sean las madres las que adquieran mayores responsabilidades en las tareas escolares de los hijos se explica porque sobre ellas recae en mayor medida la educación escolar de los hijos y son también las que pasan con los hijos un mayor número de horas de lunes a viernes.

Esta distribución diferenciada de la responsabilidad de las tareas escolares de los hijos coincide, además, con un reparto desigual de las tareas domésticas: si son las mujeres de la familia las que tienen más responsabilidades en las tareas educativas, son también ellas las que se encargan en mayor medida de las tareas domésticas. Parece, pues, que la responsabilidad de las tareas escolares y tareas domésticas van de la mano que suelen recaer en las mujeres de la familia, principalmente las madres.

Cuando en una familia hay hijos en edad escolar, las mujeres miran mayoritariamente la agenda de sus hijos. Así, más de cuatro de cada cinco mujeres reconocen que son ellas mismas las que miran la agenda de sus hijos/as (83,6%), mientras que los hombres que responden reconocen esta dedicación es una proporción notablemente inferior (59,3%). Resulta, además, significativo cómo los hombres de la casa admiten que son sus cónyuges las que llevan a cabo esta tarea de mirar la agenda escolar de su hijo (38,9%).

Tabla 2

En su casa, ¿quién suele mirar la agenda escolar de su hijo/a?" por sexo del entrevistado (%).

Mirar agenda hijos.	Total	Sexo	
		Hombre	Mujer
Usted	71,6	59,3	83,6*
Su pareja	25,4	38,9*	12,1
Nadie	3,1	1,9	4,2
Total	327	49,5	50,5

Fuente: Elaboración propia
*Valor p≤ 0,05.

La responsabilidad cuando en la escuela piden elaborar un material para una actividad es asumida principalmente por las mujeres. De esta forma, el número de mujeres se encargan de esta actividad es una proporción (61,4%) que dobla que al de los hombres (28,8%) que admiten asumir esta responsabilidad. Sin embargo, a medida que los hijos se hacen mayores también asumen esta responsabilidad, de forma que prácticamente poco más de cada cuatro entrevistados sostienen que son ambos miembros de la familia con su hijo quienes se encargan de elaborar un material para una actividad (22,7%).

Como puede comprobarse en esta segunda dimensión de las responsabilidades educativas se sigue el mismo esquema que la analizada en la responsabilidad de mirar la agenda de sus hijo/as. El protagonismo lo tienen las mujeres de la familia, lo que indica su principal en la educación de los hijos/as, especialmente en aquellos en edad escolar.

Tabla 3

¿Quién suele responsabilizarse cuando en la escuela le piden elaborar un material para una actividad? (%) por sexo del entrevistado (%).

Material para una actividad	Total	Sexo	
		Hombre	Mujer
Usted	45,4	28,8	61,4*
Su pareja	16,2	25,7*	7,1
Ambos sin su hijo	9,8	11	8,6
Ud. O su pareja con su hijo	5,9	5,8	6,1
Ambos con su hijo	22,7	28,8	16,8
Total	327	162	165

Fuente: Elaboración propia
*Valor p≤ 0,05.

Una de las razones que explicaría esta desigualdad en la asunción de tareas educativas de los hijos cabría buscarla en el número de horas que pasan padres y madres con sus hijos de lunes a viernes. De esta forma, las mujeres asumen más responsabilidades educativas porque pasan un mayor número de horas con sus hijos/as que los hombres. Si prácticamente dos tercios de los hombres reconocen estar menos de cuatro horas diarias con sus hijos entre semana (63,4%), el 70 por ciento de las mujeres pasan de cinco a ocho horas (53,3%) o bien más de nueve horas

al día de lunes a viernes (16%).

Pasar más horas con los hijos entre semana favorece que las mujeres tengan mayores responsabilidades en la educación de los hijos. Pero, al mismo tiempo, esta diferencia indicaría también la especialización educativa que asumen las mujeres en el interior de las familias, lo que incidirá necesariamente en la generación de dinámicas familiares particulares.

Tabla 4

Horas diarias pasa con hijo/a de lunes a viernes por sexo del entrevistado (%).

Horas diaras	Total	Sexo	
		Hombre	Mujer
De 0 a 4 horas	46,5	63,4*	30,7
De 5 a 8 horas	44,6	35,2	53,3*
De 9 a 12 horas	8,9	1,3	16,0*
Total	471	227	244

Fuente: Elaboración propia
*Valor p≤ 0,05.

Finalmente, como se indicaba anteriormente, responsabilizarse de las tareas educativas de los hijos/as está directamente relacionado con el número de horas que se pasa con ellos entre semana. Sin embargo, esta responsabilidad educativa que llevan a cabo las mujeres está también asociada al desempeño de las tareas domésticas en el interior de los hogares. Así, si el 86,5% de las mujeres admiten que son ellas las que se encargan de las tareas domésticas, el 30% de los hombres reconocen no asumir esta responsabilidad.

Tabla 5

¿Suele encargarse Ud. de las tareas domésticas? Por sexo del entrevistado (%).

Responsabilidad tareas domésticas	Total	Sexo	
		Hombre	Mujer
Sí	78,6	70,0	86,5*
No	21,4	30,0*	13,5
Total	471	227	244

Fuente: Elaboración propia
*Valor p≤ 0,05.

El reparto diferenciado de las tareas domésticas, pues, supone asumir responsabilidades diferentes en las tareas educativas de los hijos/as. Un reparto de tareas domésticas y diferenciadas que aún reproducen antiguos esquemas de género con importantes consecuencias educativas. Si son las mujeres las encargadas del bienestar de las familias en el interior de los hogares, son también ellas las que mayor relación guardan con la educación formal de sus hijos/as. Esta especialización y distribución de tareas tiene importantes consecuencias en la educación de los hijos/as.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los datos analizados y del marco teórico se llega a las siguientes conclusiones. En primer lugar, los cambios socioeconómicos e históricos son una de las principales causas de los nuevos modelos familiares y, por consecuencia, de las actuaciones en relación con las tareas educativas. En segundo lugar, se ha observado que existen una serie de variantes que condicionan el enfoque entorno a las tareas educativas. Estas son el conjunto de agentes educativos que interfieren en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, la preparación de los padres respecto a las tareas educativas y su estilo parental. Este último se rige por el grado de control con el que se actúa o, por el contrario, con el grado de autonomía que se concede. También, cabe destacar la concepción que se tiene de las tareas escolares y la realización de éstas como una cuestión ética. En tercer lugar, se evidencia los diferentes enfoques que se adoptan por las familias en cuanto a las tareas educativas que pueden resumirse en las siguientes acciones: repartir, compartir y conciliar.

Respecto a los resultados obtenidos en el estudio, se constata que la mujer continúa siendo el principal agente encargado de ayudar a los hijos con las tareas escolares, así como responsable de las domésticas. Este suceso no es, precisamente, poco común, pues en países como Canadá, Estados Unidos y China, se ha demostrado esta misma diferenciación de sexos respecto a las tareas domestico familiares, así como la ayuda hacia las tareas escolares (Fan, Xu, Cai, He, Fan, 2017 y Schieman, Ruppanner y Milkie, 2017). De la misma forma, son las madres las que asumen socialmente la responsabilidad de preocuparse y ocuparse de la educación de los hijos. En este sentido, se puede definir a la mujer como agente híper-responsabilizado, hecho que puede transferirse de forma inherente en los hijos, diferenciando los géneros y creando estereotipos en ellos. Así pues, esta situación concede a la mujer el supuesto "privilegio" de ser la responsable de los hijos, hecho que no deja de ser una falsa facultad que encubre el sexismo en el núcleo familiar.

Paralelamente, se evidencia la evolución de los papeles que, en las últimas décadas, han representado en la sociedad tanto el hombre como la mujer. Mientras se observa una incorporación al mercado laboral por parte de la mujer al mismo tiempo la asunción de las tareas doméstico-familiares, no se percibe esta equiparación en el caso de los hombres. Éstos, que ya estaban incorporados en el mercado laboral, siguen sin ser partícipes de las tareas doméstico-familiares de manera equitativa.

Por otro lado, y de cara a futuras investigaciones, se plantea comprobar la situación laboral de las personas entrevistadas y su visión respecto a este hecho. Quizás sería aconsejable valorar la posible voluntad de compensar las responsabilidades en el núcleo familiar, en base a aportaciones económicas respecto a las tareas doméstico-familiares.

Por otra parte, tanto en la diferencia entre estilos parentales como en los posibles enfoques que se les proporciona a las tareas escolares, se comprende una diversidad limitada, ya que en el proceso de recogida de datos hubo una participación nula por parte de las familias mono u homoparentales. Así pues, la representación de los nuevos modelos familiares en este estudio no ha podido tenerse en cuenta, otorgando una presencia primordial al modelo tradicional. Es decir que, debido a la no participación de estas familias, no se pudo acceder a los datos recabados en este colectivo y, por lo tanto, será necesario tener en cuenta este hecho de cara a futuras investigaciones.

6. REFERENCIAS

Altarejos, F.; Martínez, M.; Buxarrais, Mª R. y Bernal, a. (2004). Familia, valores y educación. En: m.a. santos rego y j.m. touriñán lópez. (Eds.). Familia, educación y sociedad civil. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. (pp. 89-136).

Anesko, K.M., y O'Learly, S.G. (1982). The effective of brief parent training for the management of children's homework, Child and Family Behaviour Therapy, 4, 113-126.

Arranz, E. y Oliva, A. (2010). (Coords.). Desarrollo psicológico en las nuevas estructuras familiares. Madrid: Pirámide.

Beck. -Gernsheim, E. (2003). La reinvención de la familia. Barcelona: Paidós.

Becker, H.J. y Epstein, J.L. (1982). Parent Involvement: A survey of teacher practices, Elementary School Journal, 83, 85-102.

Collom, E. (2005). The Ins and Outs of Homeschooling. The determinants of Parental Motivations and Students Achievement. Education and Urban Society, 37(3), 307-335.

Cooper, H., Lindsay, J.J., Nye, B. y Greathouse, S. (1998). Relationships between attitudes about homework, amount homework and student achievement, Journal of Educational Psychology, 90, 70-83.

Corno, L. (1996). Homework is a complicated thing, Educational Research, 25, 27-30.

Davis-Kean. P. (2005). The influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Enviroment, Journal of Family Psychology, 19(2), 294-304.

Desforges, Ch. y Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involment, parental suport and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review.

Eccles, J.S., Buchanan, C.M., Flanagan, C., Fuligni, A., Midgley, C. y Yee, D. (1991). Control versus Autonomy during early adolescents, Journal of Social Issues, 47, 53-68.

Epstein J.L. (2001). School, Family, and Comunity Partnership: Preparing Educators and Improving Schools. EEUU: Westview Press.

Fan, H., Xu, J., Cai, Z., He, J., & Fan, X. (2017). Homework and students' achievement in math and science: A 30-year meta-analysis, 1986–2015. Educational Research Review, 20, 35-54.

Fontana, M. Gil, F. y Reyero, D. (2013). La perspectiva pedagógica de la vida familiar. Un enfoque normativo, Estudios Sobre Educación, 25, 115-132.

González, P. (Dir). (2006). Jóvenes Españoles 2005. Madrid: Fundación Santa María.

Grolnick, W.S. y Ryan, R.M. Parents styles associated with children's self-regulation and competence, Journal of Educational Psychology, 81, 143-154.

Kalenkoski, Ch. M., y Pabilonia, S. W. (2016) Does high school homework increase academic achievement?, Education Economics, 25, 45-59. Recuperado de https://doi.org/10.1080/09645292.2016.1178213

Kay, P.J., Fitzgerald, C., Paradee, C. y Mellencamp, A. (1994). Making homework at home: The parent's perspective, Journal of Learning Disabilities, 27, 550-561.

MacIntyre, A. (2001). Animales racionales y dependientes. Barcelona: Paidós.

McDermott., Goldman, S.V. y Varenne, H. (1984). When school goes home: some problems in the organization of homework, Teachers College Records, 85, 391-409.

Monje, C. (2011). Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Universidad Subcolombiana. Recuperado de https://carmonje.wikispaces.com/file/view/Monje+Carlos+Arturo+-+Gu%C3%ADa+did%C3%A1ctica+Metodolog%C3%ADa+de+la+investigaci%C3%B3n.pdf

Reetz, L.J. (1990). Parental perceptions of homework, Rural Educator, 12, 14-19.
Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Estévez, I., Ferradás, M. y Fernández, N. (2015). Diferencias en la percepción de la implicación parental en los deberes escolares en función del nivel de motivación de los estudiantes. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education. 5. 10.1989/ejihpe.v5i3.134.
Rodriguez, Z (2016). La tarea escolar: práctica educativa que construye interactividad e influencia educativa en la familia en situación de transnacionalidad. Un reto para la escuela, Revista Internacional de Educación y Aprendizaje, 4(1).
Schieman, S., Ruppanner, L., & Milkie, M. A. (2017). Who Helps with Homework? Parenting Inequality and Relationship Quality Among Employed Mothers and Fathers. Journal of Family and Economic Issues, 1-17.
Suissa, J. (2009). Constructions of Parents and Languages of Parenting. En: Burbulles, N.C. and Kerdeman, D. (Eds). Philosophy of Education Yearbook. Urbana: Philosophy of Education Society.
Touriñán, J.M. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Agentes de educación intercultural. Revista de Investigación en Educación, 7, 7-36.

Maria Rosa Buxarrais

Catedrática de universidad del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universitat de Barcelona (UB). Doctora en Pedagogía y Licenciada en Psicología por la UB. Investigadora Principal del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM) de la UB, grupo de investigación consolidado de la Generalitat de Catalunya desde 1995. Algunas de sus publicaciones más importantes son las siguientes: La formación del Profesorado en Educación en Valores. Las familias y la educación en valores democráticos. Retos y perspectivas actuales. La conciliación laboral, familiar, social y personal: una cuestión ética. Ha impartido numerosos cursos y conferencias sobre educación en valores y cuestiones relacionadas.

Francisco Esteban

Doctor en Pedagogía y actualmente está realizando su segunda tesis doctoral en Filosofía. Es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Sus líneas de investigación se centran en la educación en valores y en la formación ética en la universidad, sobre las que tiene varias publicaciones en revistas de impacto. En 2002 fue premiado por la plataforma de Huesca del Voluntariado-UNICEF para el ensayo: Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la universidad. Ha sido consultor de la Universidad Abierta de Cataluña, y es profesor visitante de varias universidades latinoamericanas.

Teodor Mellen

Licenciado (UAB, 1998) y doctor en sociología (UPV-EHU, 2015). Está especializado en las técnicas y los métodos de la investigación social y ha llevado a cabo tareas de consultoría en el sector público y privado a través de la investigación. Docente en ESADE-URL desde el año 1999, en la actualidad imparte cursos de métodos y técnicas de investigación social en diversas universidades. Sus intereses de investigación se centran en los procesos de cambio social, sociología de la religión y los procesos de cambio educativo. Tiene diversas publicaciones sobre educación, valores, el fenómeno religioso y el sector no lucrativo.

Guillem Pérez

Doctorando en el Programa de Doctorado de Educación y Sociedad con la línea de investigación “Orientación e Intervención Psicopedagógica” en la Universidad de Barcelona. Recién acabado el Máster de Psicopedagogía y graduado en Educación Infantil, se inició en el mundo de la investigación mientras ejercía como maestro con colaboraciones en investigaciones sobre temas de su área de conocimiento como son los la familia, la Educación Moral, los refugiados LGTBI y el VIH/Sida.

El interés y el programa como puntos de partida de la enseñanza
Students' Interest and curriculum as starting points for teaching

Daniel Brailovsky[1]

[1]Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso); email: dbrailovsky@flacso.org.ar
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1995-9401

Resumen: Se problematiza el dilema entre tomar como punto de partida para la enseñanza el programa oficial o los intereses de los estudiantes. La dicotomía, muchas veces planteada como un debate entre posturas conservadoras y progresistas, suele remitir a la dicotomía entre la escuela tradicional y los planteos escolanovistas. Se sostiene aquí que este enfoque de la cuestión encubre su complejidad, y se muestrea la conveniencia de pensar la enseñanza en su doble atravesamiento de lo político (que demanda un escenario curricularizado) y de lo singular y relacional (que demanda una puesta en situación). Se recorren para ello distintos argumentos y se analizan dos escenas de clase.

Palabras clave: Didáctica, enseñanza, escuela nueva, curriculum

Abstract: The dilemma between taking as a starting point for teaching the official program or the interests of the students is here problematized. This dichotomy, often referred as a reference for conservative and progressive positions, refers to the traditional school and the new school proposals. It is argued here that this approach to the issue reduces its complexity, and it is shown the convenience of thinking about teaching in a double crossing by the political dimension (which demands a curricular point of view) and the singular and relational dimension (which demands a situational point of view). Different arguments and two class scenes are analyzed.

Key words: Pedagogy, teaching, new school, curriculum

Recepción: 10 de febrero de 2019
Aceptación: 3 de junio de 2019

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

El interés y el programa como puntos de partida de la enseñanza

¿Partir de los intereses de los alumnos o partir del programa?[1]

La pregunta que encabeza este inicio forma parte de las tensiones que se conforman enn los debates educativos en los que se ponen enfrentadas las ideas de "nuevo" y "tradicional". Este modo de pensar lo educativo muchas veces invita a un pensamiento binario, dicotómico, que tiende a simplificar el pensamiento. Es una práctica usual, en los cursos iniciales de pedagogía, la de dividir el pizarrón en dos y dibujar un esquema donde, por un lado, se exponen los principios del dispositivo escolar clásico, y del otro lado, se exponen principios superadores de aquél dispositivo, con ideas "nuevas" identificadas con distintas corrientes pedagógicas del siglo XX. El ejercicio puede ser, en muchos sentidos, interesante y fructífero, pues invita a recorrer hitos históricos, didácticos, pedagógicos y políticos. Pero hay también algo sospechoso en ese universo dual, dividido tan nítidamente entre dos conjuntos de argumentos, unos conservadores y otros progresistas. Quien lo lee, se siente enseguida tentado a simpatizar con la versión superadora: a ser innovador y no ortodoxo, creativo y no aburrido, constructivista y no conductista, etc. En ese esquema, el mundo de la pedagogía se divide en "buenos" y "malos" muy claros y establecidos. Los buenos impulsan el pensamiento y la compresión del alumno, los malos obligan a estudiar de memoria. Los buenos hacen planificaciones flexibles, los malos planifican en forma rígida, como burócratas. Los nuevos evalúan para la mejora, los tradicionales para la calificación estigmatizante. Este esquema, sin embargo, no es transparente. No necesariamente representa la complejidad de las ideas educativas que pone enfrentadas, ni considera otros dilemas pedagógicos y políticos que las atraviesan.

Me gustaría en estas páginas examinar una de las dicotomías que suelen encabezar este planteo: la que distingue entre tomar el "programa" como punto de partida de la enseñanza, opuesto a la idea de "partir de los intereses de los alumnos", del emergente, de la curiosidad. Por algún motivo, esta dicotomía se ha instalado de tal modo que relega a un segundo plano el estudio de la coexistencia y las relaciones entre el contenido y el interés. La asociación de esta discusión a posturas "tradicionales" o "nuevas", además, redunda en la cristalización de posiciones extremas: o bien se enseña el programa de forma autoritaria (como si adentrarse en lo desconocido implicara una forma de violencia, como si el saber de los libros que trae el maestro debiera ser una imposición) o bien se subordina la vida en el aula a cualquier capricho espontáneo de los alumnos que llevará el rumbo de la clase a lugares siempre insospechados, pero a los que el docente y la escuela deben ajustarse en nombre de la significatividad del aprendizaje.

En estas páginas, examinaré la cuestión apoyándome en tres cuestiones, y recurriendo a dos relatos de clase, para analizarlos e ilustrar las hipótesis propuestas. El primer punto tiene que ver con recuperar algunos planteos formulados por el movimiento de la escuela nueva en relación a la idea de partir de los intereses infantiles. En el marco de la revolución paidocéntrica que representó esta corriente, crítica del enciclopedismo, se trata sin duda de un postulado central, que alimenta las versiones actuales del debate. La segunda cuestión tiene que ver con la propia idea de interés, a la que se procurará desarmar, desestereotipar, y poner en diálogo con otras (especialmente con la idea de *motivación*) para desanclarla del dilema que estamos analizando. Y en el tercer punto, siguiendo la misma lógica, nos detendremos en la cuestión del programa en su carácter de "obligatorio". En cada uno de los

últimos dos puntos, además, analizaremos escenas de aula que ayudarán a situar los planteos en ejemplos concretos.

La escuela nueva y la cuestión del interés

En los principios de la escuela activa enunciados por Ferriere en los años 20 del siglo pasado (suele referirse como hito fundacional el congreso de Calais de 1921, véase p.e. Tiana Ferrer, 2008), se habla de estimular en los niños "trabajos libres", referencia que lleva la cuestión del interés al plano de la actividad, y no del asunto. La cuestión del interés, en el planteo escolanovista es más próxima al espíritu propiamente activo del enfoque y tiene menos anclaje en nuestra idea de interés intelectualizada, entendida como el reconocimiento de lo *interesante*, en abstracto. Desde que "la escuela nueva basa su enseñanza en los hechos y las experiencias" y "recurre a la actividad personal del niño", según se formula en los principios rectores de este movimiento, el interés se vuelve un aspecto imprescindible de esa misma visión activa (en Marin Ibañez, 1976, pp.29-34). El interés, entonces, no se expresaría tanto en la idea de "interesarse por algo" como en la de "involucrarse haciendo algo". Esto se refleja también en cuestiones de organización práctica, como que "se estudian pocas materias por día, ya que el interés sostenido no se favorece por la división de los estudios" (Ibíd.).

Un destacado referente de la escuela nueva, el puertorriqueño-cubano Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948), profundizó en sus teorías sobre un aspecto del interés del alumno que pone también bajo sospecha la visión estereotipada de un interés transparente, automotivante y motor automático del aprendizaje: la dicotomía interés-esfuerzo. La idea era valorar que el niño permaneciera "cautivado en sus ocupaciones", pero sin menospreciar o abolir la concepción del esfuerzo. Aguayo definía el esfuerzo como "todo gasto de energía empleado en vencer una dificultad. Con esta definición resulta claro que la educación no puede renunciar al esfuerzo, porque no hay trabajo sin gasto de energías, sin dificultades que vencer" (en Cordoví, 2016, p. 66). Y distingue no ya entre esfuerzo e interés, sino entre el "esfuerzo fecundo" (dirigido a un fin que interesa al educando) y el "esfuerzo estéril" (desligado de cualquier actividad que motivara el interés del escolar) (Ibíd.). Uno de los aspectos que llaman la atención desde una lectura ingenua de los postulados escolanovistas originales es, de hecho, el lugar que se le da al estudio, como puede verse en uno de sus principios:

> 18. En la escuela nueva, la enseñanza propiamente dicha se limita a la mañana. A) De las ocho al medio día hay cuatro horas. Veinticuatro horas por semana deben bastar para un trabajo más intensivo que extensivo. B) Hay estudio personal de cuatro y media a seis. Los pequeños no tienen estudio, los medianos estudio de repetición, los mayores estudio de elaboración (en Marin Ibañez, 1976).

Y agregan, situando la tesitura del estudio, que "la clase será más frecuentemente una clase laboratorio o una clase museo, que un lugar consagrado a la abstracción pura" (Ibíd.). Puede notarse aquí una ponderación del interés como energía que orienta la actividad, como condición de sentido, pero a la vez la conciencia de que la vida escolar demanda esfuerzo y estudio. La asociación entre interés y placer, por un lado, y entre trabajo programado y esfuerzo, por otro, se revela espuria, carece de sentido. El interés es un fenómeno situado, en contexto, y no meramente un acontecimiento situado en la individualidad, diagnosticable o medible. Los niños no *son* interesados o desmotivados, sino que lo *están* en el marco de (al

menos) un ambiente de clase y una cultura institucional. Como lo apunta Meirieu, en lo relativo a la cuestión del interés o la motivación, "muchas cosas se aclaran cuando uno se aparta del enfoque únicamente psicologizante (…) y las inscribe en un enfoque antropológico más amplio que da el lugar que le corresponde a la noción de cultura" (2016, p.71). En efecto, la relación de las personas con el saber y la propia noción de "objeto de conocimiento" están atravesados de las distintas formas del saber que habitan cada tiempo y cada espacio. Esto, que puede parecer una nota excesivamente teórica, puede en realidad verse claramente en la vida escolar: el sesgo de la matemática como difícil o de la historia como aburrida, las formas en las que tradicionalmente se organiza la enseñanza de cada área, a cada edad, no son formas naturales e inevitables, sino expresiones de esta dimensión cultural.

Vista de cerca, además, la cuestión del interés revela una insospechada complejidad. La idea de que el juego, por ejemplo, "vuelve al asunto interesante", puede discutir con la observación sobre el modo en que, en los escenarios lúdicos puestos al servicio de la enseñanza, el interés no se dirige directamente al asunto o al saber, sino al objetivo del juego que, aunque requiera y convoque al saber, también opera interponiéndose. Meirieu señala esta observación en la obra de uno de los maestros libertarios del escolanovismo, Alexander Neill, creador de Summerhill. En su escritura, dice, encontramos "junto a violentos ataques a la escuela tradicional, un cuestionamiento virulento a los métodos pedagógicos que procuran *dorar la píldora para hacerla tragar más fácilmente*. Neill "denuncia el uso del juego y de todos los artificios que tienen por objetivo volver atractivos en forma artificial los saberes hacia los que, según su opinión, hay que esperar que el niño se vuelque espontáneamente" (Meirieu, 2016, p.64).

El dilema entre el programa y el interés es, claramente, un falso dilema. En principio, porque superpone falazmente dos asuntos diferentes: la cuestión del contenido (¿qué enseñar?) y la cuestión del método (¿cómo enseñar?). Partir de los intereses y experiencias de los alumnos no significa renunciar a enseñar algo que ellos no reclaman (porque no conocen). Significa hacerlo en forma razonablemente sensible al modo en que ellos, inicialmente, ven el mundo y viven la vida. Por otra parte, partir de un programa no significa seguirlo obedientemente, ignorando lo que nos demanden las relaciones: significa el intento de inscribirse en un proyecto más amplio, que trasciende el aquí y el ahora de cada encuentro singular, y que otorga a la educación un carácter público, pues se adentra en el terreno de lo común. Programa, interés y experiencia, entonces, resultan elementos más o menos inseparables dentro de una concepción abierta y libertaria de la escuela.

Interés, motivación y tiempo liberado

El punto central de la oposición entre el programa y el interés del alumno es, por supuesto, el carácter público de la educación, su pertenencia a un sistema escolar que pretende dar una orientación a la formación de sus ciudadanos. La escuela nueva no ha sido indiferente a esto, pero ha sido un movimiento más centrado en los aspectos didácticos de la enseñanza, que en los trasfondos políticos y sociales de la educación. Y cuando en los postulados de aquella corriente se hace referencia a la vida ciudadana, se lo hace presentando un dispositivo (bellísimo) que formula la idea de la escuela como una sociedad a escala. La propuesta parece decir, en sintonía con Dewey, que si queremos enseñar la democracia no debemos limitarnos

a dar definiciones de democracia, sino que deberíamos vivir democráticamente en la escuela. Vale la pena reproducir el fragmento:

> La escuela nueva forma, en ciertos casos, una república escolar. A) La asamblea general toma todas las decisiones importantes referentes a la vida de la escuela. B) Las leyes son los medios que tienden a reglar el trabajo de la comunidad en orden al progreso espiritual de cada individuo. C) Este régimen supone una influencia moral preponderante sobre los «líderes» naturales de la pequeña república (en Marin Ibañez, 1976).

Esta recreación de la vida pública en el ámbito escolar procede trasladando un elemento del mundo (la organización social) al seno mismo de la actividad infantil, es decir: crea un interés por medio de la actividad y a la vez da cuenta de lo que hoy llamaríamos un contenido socialmente válido.[2]

Quisiera tomar una escena escolar, para ahondar en el doble dilema de una vida escolar que parte del interés (porque pone al niño en el centro) pero que a la vez debe seguir un programa (porque así lo demanda el carácter público de la educación). Se trata de una escena actual, situada en una escuela primaria.

> Sara, una maestra de sexto grado enseña a sus alumnos un contenido de geometría. El programa lo enuncia así: "Ángulos, su medición con el transportador. La suma de ángulos y el sistema sexagesimal". Sara está parada frente al grupo y comienza dibujando un ángulo en el pizarrón. Primero traza una recta horizontal, luego decide la apertura y lo traza con el transportador grande de madera, deslizando la tiza sobre el pizarrón verde. Y pregunta, empleando esa primera persona que reúne en una especie de complicidad a maestra y alumnos: ¿cómo puedo hacer ahora para dibujar otro ángulo que se sume a éste? ¿Cómo utilizo el transportador para medirlo? Algunos alumnos proponen opciones de uso del transportador: apoyarlo sobre la línea de base y trazar el ángulo que resulta de la suma de los dos valores propuestos, o bien utilizar la línea oblicua del primer ángulo como base para trazar el segundo, midiéndolo en su propio valor. La maestra invita entonces a dos alumnos a pasar al pizarrón y realizar la suma de ángulos, con cada uno de los procedimientos.
>
> Los demás chicos están sentados en sus lugares, en disposición de clase tradicional, y formulan preguntas referidas a la consigna ("¿hay que copiar el ángulo?"). Cuando el ejercicio grupal está resuelto, la docente escribe en el pizarrón varios ejercicios de sumas de ángulos consecutivos, con grados, minutos y segundos bajo el título "Resolver", y explica lo que espera que hagan en la carpeta: copiar las consignas y realizar las sumas en forma escrita y gráfica, utilizando el transportador.
>
> - "A medida que vayan terminando", agrega la maestra, "podrán salir al recreo".

El contenido que Sara eligió para enseñar parte, con bastante claridad, del programa. De su método se diría que es tradicional, enciclopédico, conservador. Sara dice: "Cuando terminen, salen al recreo". Al hacer esto, podría señalarse, instala en los alumnos el interés… por salir al recreo. Como muro de contención de ese deseo, está la actividad, dictada por el programa. Mientras los chicos realizan la actividad, entonces, no estarán pensando en la intrigante forma del mundo de representarse en ángulos. No estarán emulando la idea fantástica de Galileo, de que Dios creó el mundo en el lenguaje universal de la matemática. No estarán pensando

en las preguntas que se abren al intentar representar las formas del mundo en valores aritméticos. Estarán pensando en salir al recreo.

Una alternativa (de la que podríamos suponer que hubiera puesto en primer lugar el interés de los alumnos) hubiera sido, por ejemplo, proponer una salida al patio para fotografiar ángulos con los teléfonos celulares. Ya en el aula, se podrían medir los ángulos con el transportador sobre las fotos impresas. Un niño habrá tomado una foto de las ramas de un árbol, que se bifurcan formando ángulos consecutivos. Otro, de los dedos de su propia mano. Otro, de las líneas que forman las baldosas del patio. Sara les dirá, entonces: "Inventemos un árbol cuyas tres ramas se separen en ángulos de 60° y 30°", y estará proponiendo un ejercicio (probablemente sentido por los niños como un juego) que serviría al mismo propósito didáctico del ejemplo anterior, pero que sintonizaría con ciertos aspectos de la experiencia infantil, como lo son el juego y el empleo de los celulares. Se podría decir de esta alternativa, además, que resultaría más "motivante" para los alumnos.

Pero el dilema que proponen estos ejemplos es más complejo de lo que parece, y no se limita a una tensión entre formas divertidas o motivantes de presentar el contenido, en oposición a las ejercitaciones típicas del trabajo en clase. Se dirime también entre pedir a los alumnos que se sumerjan en la lógica del saber matemático, con sus estéticas, sus rituales y sus arideces, o bien atenuar ese mundo desconocido, acercándolo un poco a las formas de su experiencia cotidiana. Y también se dirime entre un dispositivo que busca controlar que todos y cada uno de los niños se enfrenten al desafío de resolver un ejercicio (la tarea en el cuaderno), o bien un dispositivo que invita a habitar, sin demasiada obligación, la posibilidad de enfrentarse a ese desafío (el juego en el patio). Esto último lleva la cuestión al terreno del carácter igualitario de algunas opciones didácticas, porque es probable que, al salir al patio a fotografiar ángulos, algunos niños no realicen la actividad con la misma atención y concentración con que realizaron la tarea en el cuaderno. Es probable que todos se dejen llevar por el goce del juego, pero que no todos atraviesen el "esfuerzo fecundo" que demanda la consigna. Y esto podría conducir a la maestra a preguntarse si ha ofrecido a todos sus alumnos la oportunidad de aprender.

El dilema también se dirime entre una enseñanza que llega (aunque mediante explicaciones que no siempre tendrán una reciprocidad por parte de todos los alumnos) a cada recóndito intersticio del asunto, o bien a una enseñanza que busca reacción, que busca poner a los niños en movimiento, que ninguno sea un mero espectador, aunque abandonando – el docente – su lugar de guía minucioso, de ilustrador del detalle, de narrador que cautiva. Y se dirime entre una enseñanza que a toda costa busca incluir a todos los alumnos en la lógica de un mundo que se presenta allí para ser conquistado y habitado, porque todos son y deben ser ciudadanos plenos de ese mundo, o bien en una enseñanza que busca ayudarlos a rodear las rigideces del mundo, interrogándolo desde la comodidad de la propia cotidianeidad, las propias palabras, sin salirse de estilo, sin abandonar la propia mirada.

Lo que se dirime, además, es el significado de esa frase ("A medida que vayan terminando, podrán salir al recreo"). En esa frase puede haber puro enfrentamiento de voluntades, si se da por hecho que lo que todos quieren es salir al recreo, y que el ejercicio es apenas un obstáculo para irse del aula: los tiene de rehenes, y la tarea es una especie de rescate que deben pagar por su libertad. Pero también podemos leerla como la sanción de un tiempo liberado del deseo de ir al recreo, un tiempo (que no existe si no se lo fabrica, y nadie lo

fabrica sino la escuela) donde los contenidos escolares cobran vida, y se despliegan en ejercitaciones.

Y sobre todos estos dilemas, está el falso dilema de que se deba elegir todo el tiempo entre una cosa y la otra, toda vez que la escuela es un territorio de tiempos extensos, que permite hacer ambas cosas, muchas veces, y los docentes somos, en nuestras prácticas, innegablemente propensos a la experimentación y el ensayo.

Tal vez el dilema pueda plantearse, siguiendo a Simons y Masschelein, a partir del contraste entre *interés* y *motivación*, dos términos que muestran la cuestión desde perspectivas bastante diferentes. Mientras que el interés surge de las cosas (y por lo tanto, del programa que las trae a escena), la motivación es personal, y en realidad está separada del mundo. Puede notarse también este mismo desplazamiento, de las cosas a los individuos, en el relevo de los *contenidos* (que refieren a las cosas) por las *competencias* (que refieren a los individuos).

> "Una demostración matemática, una novela, un virus, un cromosoma, un bloque de madera o un motor: todas estas cosas se vuelven interesantes y significativas. Ese es el acontecimiento mágico de la escuela, ese *movere* –ese movimiento real– que no hay que remontar a una decisión, a una elección o a una motivación personal. Mientras la motivación es una especie de asunto personal y mental, el interés es siempre algo que está fuera de nosotros mismos, algo que nos toca y nos conmueve y nos impulsa a estudiar, a pensar y a practicar. Nos lleva fuera de nosotros mismos (2014, p.51).

Ese "fuera de nosotros mismos" es, recíprocamente, un modo de incluirse en un espacio abierto e indeterminado en el que es posible volver a uno mismo, transformado. Reinventarse. Formarse. Puede decirse del aula que produce cierta forma de magia. Una magia que consiste, esencialmente, en producir un encuentro libre (o liberado) de finalidades externas al propio encuentro, donde personas desconocidas se vuelven íntimas por un rato, y entablan una conversación profunda, honesta y muchas veces profusamente documentada, a propósito de una serie de asuntos señalados como interesantes. Este tipo de encuentro sucede en las aulas, y sólo en las aulas. No hay otro espacio en el que suceda tal cosa. Ver la clase tradicional de este modo, como vemos, invita a repensar su carácter "tradicional" como un estigma negativo. La idea de que la escuela abre, libera un tiempo que se dedica al estudio, se inscribe en el sentido que da Larrosa (2003) al término *estudio* como actividad propia del estudiante, que sólo deviene tal a partir del estudio. Poéticamente, describe el acto de estudiar como *leer escribiendo y escribir leyendo*.

Para Larrosa, el profesor es quien convierte los asuntos de la conversación del aula en materia de estudio. Y así como en el cine un asunto se transforma en materia haciendo una película, "en un curso, un asunto se transforma en materia seleccionando los textos que se van a leer y diseñando los ejercicios que se van a hacer", de modo que "un curso tiene que ver con el pensamiento (con dar a pensar alguna cosa) y no solo con el saber, tiene que estar organizado en torno a un asunto y no a una lista de "contenidos" (2018, p.55). Lejos de disecar el saber, o de asumirlo desde un enfoque enciclopedista, como supone el estereotipo de la clase tradicional, la idea del maestro como curador de las lecturas y actividades lo pone en la posición de quien cuida y está atento a la experiencia del aula. El aula, entonces, se constituye en una especie de *gimnástica*, de ejercitación y disciplinamiento de la atención que es condición para la formación y que demanda del profesor una labor de selección (una

dietética), que se expresa en la idea de poner algo sobre la mesa. “Sólo si reconocemos la autoridad del texto”, dice Larrosa, “podremos reconocer la autoridad del mundo” (Ob.cit., p.63). Esto se choca con las tradiciones de una escuela que insiste en decirle a los alumnos “que ellos son los protagonistas, que lo más interesante que hay en la clase son ellos mismos”, pues los pone frente a un mundo “que no reconoce ninguna autoridad o en el que la única autoridad que se reconoce es la del propio ombligo, eso que [Rafael Sánchez] Ferlosio llamaba ‘onfaloscopia´” (Ob.cit., p.63).

En esta sintonía, podemos pensar que una educación que lleve al extremo la idea de motivar, de partir del emergente, etc., correría el riesgo de prescindir del mundo, de mirarse demasiado el ombligo, de renunciar a ese gesto de salir de uno mismo, indispensable para que la escuela sea escuela y el aula sea aula. En el aula, nos dirá Larrosa, no se debería sentir uno *como en casa*. “(…) tanto los alumnos como el profesor tienen que sentirse un poco incómodos, un poco extraños, un poco constreñidos, (…) porque solo así el aula se convierte en un espacio generoso, un espacio que, por su propia estructura, te pone por encima de lo que eres, te hace ser mejor (más cuidadoso, más atento) de lo que eres” (Ob.cit., p.60).

La forma de aprender que permite la escuela es, entonces, una en la que se demanda cierta renuncia, cierta salida de uno mismo, cierto desarraigo de los modos propios (personales, familiares, religiosos, nacionales, etc.) de ver y vivir el mundo. Y esa forma de aprender, la formación en un sentido amplio, es la que realmente vale la pena. “El proceso de *aprendizaje*”, dicen Simons y Maschelein, “sigue siendo introvertido: un reforzamiento o una extensión del ego, y por lo tanto el desarrollo de la identidad, (…) la *formación* en cambio implica salir constantemente de uno mismo o trascenderse a sí mismo: ir más allá de sí y del propio mundo vital por medio de la práctica y del estudio. Es un movimiento extrovertido, el paso que sigue a una crisis de identidad” (2014, p.48, destacado nuestro).

Interés y obligatoriedad

La relación entre la curiosidad de los alumnos y el programa oficial como puntos de partida para la enseñanza, es problemática porque opone intereses públicos (expresados en el programa) con intereses propios de las relaciones singulares. Ya se ha dicho muchas veces: la enseñanza es dos cosas a la vez. Por un lado, por supuesto, es una *relación*. Hablamos de relaciones de enseñanza cuando nos referimos a aquello que sucede entre quienes se involucran en un encuentro alrededor de algo tan íntimo y profundo como el saber, las creencias, las convicciones, las vivencias. Pero al mismo tiempo, la enseñanza es un *sistema* político y social – y uno de proporciones industriales - que trasciende en muchos sentidos a las relaciones. Los sistemas de enseñanza distribuyen distintas credenciales, desde la institucionalización simbólica de los reconocimientos y prestigios, hasta las habilitaciones y los títulos profesionales. La noción de *capital cultural* de Bourdieu, tan empleada en los textos pedagógicos, y otras como trayectorias, desgranamiento, matrícula, etc. dan cuenta del nivel de análisis en el que la educación es un bien social que la escuela distribuye, y que puede ser pensado en términos sociológicos. A la vez, claro, la educación escolar es una experiencia única y singular, para cada uno y cada una.

Esta distancia entre el escenario situado de la enseñanza y su trasfondo institucional y político amplio remite a distinciones amplias, y es materia de estudio en muchos otros campos de conocimiento. La razón por la que es interesante señalar esta dualidad aquí, es que a la

enseñanza le cuesta mucho ser ambas cosas a la vez, ya que algunas demandas del sistema parecen contradecir lo que piden las relaciones singulares. Cuando el sistema pide control de asistencia, las relaciones piden deseos de estar presentes. Cuando el sistema pide calificaciones numéricas, las relaciones piden vocación de saber y deseos de aprender. Y en lo que a nosotros nos importa aquí, los sistemas piden contenidos obligatorios y las relaciones piden significatividad singular para las experiencias de aprendizaje.

El sistema y las relaciones parecen muchas veces enfrentarse. Pero la educación, tanto como la enseñanza necesita imperiosamente ser las dos cosas. Necesita ser una *relación*, porque sin alteridad, no podría haber encuentro pedagógico de ningún tipo. Y necesita ser un sistema público, porque de otro modo no podría estar al servicio de un proyecto social, y sería apenas un abanico atomizado de experiencias individuales.[3]

Para pensar la cuestión en términos narrativos, como lo habíamos anticipado, situémonos en primer año del profesorado, en la carrera de formación docente para la educación inicial y primaria. Decidí allí realizar un ejercicio con mis estudiantes de didáctica, que me llevó a pensar hasta qué punto cuando enseñamos, no enseñamos cosas, sino nuestra relación con las cosas. Vamos al relato.

> En primer año del profesorado, quise conectar a mis estudiantes de didáctica con algunos de los problemas que surgen ante el desafío práctico de enseñar algo. Pedí entonces que alguien se ofreciera voluntariamente para enseñar algo que supiera, al resto del grupo. Dedicaríamos los primeros minutos de la siguiente clase al ejercicio y lo aprovecharíamos para aprender de la experiencia. Después de dudarlo por un momento, alguien se ofreció y anticipó que nos enseñaría *las reglas del hockey*.
>
> Y así fue. Cuando llegamos al aula, en el siguiente encuentro, la estudiante voluntaria había dibujado en el pizarrón un croquis de una cancha de hockey. Había representado a los jugadores con cruces, y con líneas punteadas los posibles movimientos. Explicó detalladamente las reglas e hizo circular de mano en mano un palo de hockey, acerca de cuya forma y diseño nos hicimos varias preguntas. Finalmente, ya que contábamos con una pantalla, ilustró los conceptos con un video en el que se podía ver, sobre una jugada real, el modo en que se aplicaban esas mismas reglas. Dedicamos el resto de la clase a analizar una serie de cuestiones didácticas a las que esa clase ejemplar nos condujo: los momentos de la clase, la organización de los contenidos, el uso de ejemplos, etc. Fue un interesante ejercicio, nos hizo pensar.
>
> Finalizada la clase, pedí que alguien más se ofreciera como voluntario para repetir la experiencia, aunque con una especificación en la consigna: quien se ofreciera para enseñarnos algo, debería hacerlo tratando de evitar el estilo expositivo. Queríamos que nos enseñaran algo poniéndonos en tarea, y no meramente pidiéndonos la atención; ofreciendo consignas, y no sólo explicaciones. Me interesaba suscitar una situación en la que nos viéramos invitados a profundizar en ese contraste, con todas las aristas que presenta a la vista de estudiantes principiantes del magisterio. Un alumno se interesó enseguida en la propuesta y se ofreció para enseñarnos una técnica de dibujo: la copia por medio de la cuadrícula.
>
> A su turno, entonces, este alumno colocó en el centro del pizarrón una imagen que representaba una especie de jarrón antiguo y nos propuso que la copiáramos con la mayor exactitud posible. Todos lo hicimos, cada uno a su modo, cada uno como pudo.

> El muchacho pasaba por los bancos observando las producciones, sonriente y disfrutando de estar ocupando el rol del docente por un rato. Finalizada esta primera parte del ejercicio, nos explicó la técnica de la cuadrícula: trazó líneas verticales y horizontales sobre el dibujo del jarrón y nos invitó a que volviéramos a copiarlo orientándonos por una cuadrícula idéntica que replicaríamos en nuestras hojas. Por último, nos hizo comparar las dos versiones del jarrón, para comprobar que, en casi todos los casos, la segunda era mucho más exacta que la primera. Aplausos y vivas. Esta enseñanza ponía sobre la mesa la famosa concepción mediacional que veníamos estudiando en la materia, y que considera que el aprendizaje no es un efecto directo de la enseñanza del maestro, sino de las propias actividades que realiza el alumno. Aún con mayor intensidad que en la ocasión anterior, nos quedamos toda la clase discutiendo las dicotomías que existen entre la enseñanza "que dice y muestra", opuesta a la enseñanza que brinda al alumno un lugar protagónico.
>
> Casi finalizando la clase, les propuse realizar el mismo ejercicio una vez más, y pregunté si había algún voluntario. Entusiasmados por las experiencias previas, casi todos levantaron la mano, ofreciéndose para enseñarnos algo al comienzo de la siguiente clase. Señalé a uno de ellos y le propuse lo siguiente: debería enseñarnos, del modo que lo creyera más conveniente, el cálculo del mínimo común múltiplo (MCM) y máximo común divisor (MCD).
>
> Su cara se transformó... no era precisamente lo que tenía en mente. Durante la semana, según nos confesaría luego, buscó manuales escolares, cuadernos viejos y hasta videos de YouTube para volver a encontrarse con un contenido en el que no había pensado desde hacía tiempo. En cuanto a su clase, la hizo a imagen y semejanza de uno de esos videos y asumió un carácter expositivo, limitándose al uso de la palabra y el pizarrón. La obligación de enseñar un contenido "obligatorio" de algún modo interrumpió la búsqueda creativa de formas de enseñar que se venía organizando alrededor de este ejercicio.

La moraleja de este pequeño relato es confusa, pues podría sugerir a primera vista que el curriculum mata a la creatividad, disuelve el interés, y que lo "obligatorio" de la enseñanza obligatoria es el nudo de su carácter tradicional. Tras haber recorrido el asunto en las páginas previas, sin embargo, podemos afirmar que la moraleja es probablemente otra. Por una parte, que nunca enseñamos sólo "cosas", por más obligatorias que sean, sino que enseñamos desde nuestra propia relación con las cosas, y eso vuelve a mostrar que es absurdo oponer una enseñanza "desde el programa" a una "desde la experiencia", pues todo programa se materializa en experiencias, y fabrica intereses. La materia, nos ha dicho Larrosa, es lo que crea el profesor partiendo de los asuntos del programa.

Pero, además, esta breve historia sugiere que el curriculum, esa terceridad omnipresente en las relaciones escolares, da sentido social y político (es decir, público) al acto de enseñar y aprender. Por eso, partir del programa es más o menos inevitable (si queremos que siga habiendo escuela), y partir del interés de los alumnos podría no significar mucho más que acercarlos en forma personal, imaginativa y amorosa, al programa. Lo obligatorio (con todo lo que nos moleste obligar a los alumnos a lo que sea dentro del aula) es un elemento importante, que tal vez parezca conservador a nivel didáctico, pero que es claramente progresista a nivel político.

Bibliografía

Cordoví, Y. (2016). La “disciplina autónoma” desde la psicología del aprendizaje de Alfredo Miguel Aguayo. Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación, (6), 60-82.

De Larrosa, J. (2003). Estudiar/Estudiar, Belo Horizonte: Auténtica (p.6).

Larrosa, J. (2018), P de Profesor, Buenos Aires, Novedades Educativas.

Marin Ibañez, R. (1976). Los ideales de la escuela nueva. Revista de Educación. Madrid, (242), 23-42.

Meirieu, P. (2016). Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves. Paidos Argentina.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tiana Ferrer, A. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva, Transatlántica de educación, Nº. 5, 2008, págs. 43-48.

[1] El tema planteado en este artículo puede hallarse ampliado y desplegado sobre otras dicotomías similares en: Brailovsky, D.: Pedagogía (entre paréntesis), Buenos Aires, Novedades Educativas, 2019.

[2] Un ejemplo interesante de implementación de esta modalidad puede hallarse en el relato que hace Alexander Sutherland Neill (1883-1973) de la escuela Summerhill, donde la asamblea es el órgano de gobierno y se educa a partir del principio de la autodeterminación. Ver: Neill, A. S., & Miró, S. (1975). Hablando sobre Summerhill. Editores mexicanos unidos.

[3] Al hablar de sistema, es preciso agregar, estamos haciéndolo de un modo lo bastante genérico como para no entrar en una discusión (que excede los alcances de este libro) acerca de la naturaleza compleja de lo sistémico, tal como la plantean autores como Edgar Morin o Denise Najmanovich (ver p.e.: Najmanovich , D. (2007). El desafío de la complejidad: redes, cartografías dinámicas y mundos implicados. Utopía y Praxis Latinoamericana, año/vol 12, nro 038). Abundan las metáforas que analizan las formas contemporáneas de la organización social: las redes, la transparencia, la liquidez (Bauman), el enjambre (Byung-Chul Han), la espuma (Sloterdijk), entre otras. Estas miradas sugieren que hablar del “sistema” a secas, puede resultar reduccionista. Digamos entonces que el contraste entre relación y sistema se plantea aquí como un recurso para discernir entre niveles de análisis, en un contexto en el que se busca señalar, precisamente, la falacia resultante de que estos niveles de análisis se superponen en forma confusa.

Daniel Brailovsky

Pedagogo, doctor en educación, docente universitario y de formación docente, autor, entre otros, de La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos (Homosapiens, 2012), Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo (Noveduc, 2014) y El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional (Noveduc, 2011), de donde se retoman las cuestions tratadas en este artículo. Su libro más reciente, es: Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica (Noveduc, 2016). Director del proyecto www.nopuedonegar

Entrevista a Juan Cristóbal Cobo Romani. La educación en el mundo digital

Interview Juan Cristóbal Cobo Romani. Education in the digital world

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano[1]

[1]Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO; email: mcipagauta@uniminuto.edu
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1378-8824

Resumen: En la presente entrevista, el doctor Cristóbal Cobo, comenta sobre los retos de la educación en un mundo digital, donde la comunidad académica encuentra nuevas formas de enseñar y aprender, convirtiendo a la tecnología en aliada de estos procesos, todo con el fin de mejorar la calidad educativa y fomentar la investigación propia del quehacer docente.

Abstract: In the present interview, Dr. Cristóbal Cobo, comments on the challenges of education in a digital world, where the academic community finds new ways to teach and learn by turning technology into an ally of these processes, all in order to improve educational quality and to encourage the own investigation of the teaching activity.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, innovación, investigación, conocimientos, profesor, estudiante.

Keywords: Teaching, Learning, Educational Innovation, Educational Research, Knowledge Society, Teacher, Student.

Recibida: 01 de junio de 2018

Aceptada: 10 de diciembre de 2018

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Entrevista a Juan Cristóbal Cobo Romani. La educación en el mundo digital

Juan Cobo, director Centro de Estudios – Fundación Ceibal e investigador asociado del Instituto de Internet de la Universidad de Oxford. El trabajo de Cobo está en la intersección entre el futuro del aprendizaje, la cultura de la innovación y las tecnologías centradas en las personas. Ha sido distinguido por el Consejo Británico de Investigación Económica y Social (ESRC) y es investigador asociado del Centro de Habilidades, Conocimiento y Desempeño de la Universidad de Oxford. Previamente, fue profesor y director de Comunicaciones y Nuevas Tecnologías en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. Ha sido evaluador externo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la National Science Foundation y MIT Press (USA), la Organización Internacional del Trabajo, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (Canadá). Experto Invitado para RAND EU en tendencias futuras en tecnología y educación, comisionado por la Oficina de Consejeros de Política Europea (BEPA). Posee un PhD "cum laudem" Ciencias de la Comunicación en Universitat Autònoma de Barcelona. Co-autor de Aprendizaje Invisible. Su libro más reciente es "Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales", (Fundación Santillana, Madrid, 2019). "Innovación Pendiente" (Penguin Random House, 2016). Ha sido conferencista invitado en más de 30 países (+ 4 TEDx). Miembro del Grupo de Expertos en aprendizaje móvil. Education 2030 Framework (Unidad para TIC en la Educación, División de Políticas y Sistemas de Aprendizaje Permanente, UNESCO, París). Miembro de la red "University of the Future Network (UFN)".

Marisol Cipagauta. *¿Cuáles son los retos de la educación hoy en día?*
Cristóbal Cobo. En el contexto de la sociedad del conocimiento, en el que se enfatizan los intangibles que generan valor, las universidades al igual que otras instituciones como los medios de comunicación, juegan un papel fundamental a la hora de producir conocimiento de valor y formar los recursos humanos que van a desempeñasen en la sociedad. La universidad que es una institución muy antigua, se re conceptualiza, no solamente como una institución que capacita gente que sea empleable, sino que utiliza intangibles que son tan difíciles de administrar como lo es el conocimiento; en este sentido el rol que juegan las universidades está en la capacidad de las personas de incorporarse con mayor protagonismo en la sociedad del conocimiento.

Marisol Cipagauta. *Hoy en día ya no se habla de salones de clase, sino de ambientes de aprendizaje, ¿cómo trabajar en ellos para nutrir a la sociedad del conocimiento?*
Cristóbal Cobo. Es difícil pensar en un ambiente como lo menciona, ya que hasta el más hostil puede ser tremendamente pedagógico, incluso en una guerra o en un lugar donde hay inmigrantes que están en condiciones muy difíciles, este puede ser un laboratorio de muchos aprendizajes. Uno de los dramas que tiene la universidad es que ha perdido el monopolio de ser la institución que genera y administra los ambientes de aprendizaje. Esto se puede ver como una amenaza, porque en el fondo la gente puede aprender de otras maneras con contenidos de mucha calidad sin ir a la universidad, por tanto, la oferta que tiene que dar la universidad tiene que ser cualitativa y sustantivamente mayor a estos otros ambientes de aprendizaje. Como espacios de aprendizaje están los MOOC, un starbucks con colegas, una biblioteca, una comunidad virtual, etc., pero el plus que ofrece la universidad no es tanto en acceso a contenidos de mucho valor, ni a la curación de estos

con docentes que son expertos, sino que son las experiencias sociales de aprender con otros que trascienden de manera sustantiva el proceso de instrucción directa.

Marisol Cipagauta. *Si no se repiensa la universidad o la institución como universidad ¿la universidad puede desaparecer?*
Cristóbal Cobo. A la prensa le encanta matar a todos, la prensa mató a internet, a la radio, a la universidad y son muchos los libros que hablan de esto, pero la verdad, ni el televisor desapareció el cine, ni internet desapareció la televisión, la revoluciones se superponen; así que lo que puede pasar es que la universidad más que desaparecer cumpla un valor social distinto al actual. La universidad después de la segunda guerra mundial formaba exclusivamente a las élites de las sociedades, entre los años 70 y 90 paso de ser una universidad élite a una más masiva, donde hubo un segmento mucho más amplio de la población e incluso un 50% de la población puede tener acceso a la universidad. Hoy en día estamos viviendo un tercer momento que corresponde a una universidad más universal, es decir donde casi cualquiera puede acceder a la experiencia que esta ofrece de forma directa o mediada y entonces el valor de la universidad es absolutamente distinto, probablemente el rol en los años 70 o la vieja universidad de Cambridge hoy en día juega un papel muy distinto.

Marisol Cipagauta. *¿Cómo debe repensarse la investigación dentro de las instituciones?*
Cristóbal Cobo. La investigación es un bien de élite. Muchas universidades no se pueden dar el privilegio de hacer investigación, porque se enfocan en la parte de la enseñanza y la ironía es que, a la hora de evaluar a las universidades, una de las cosas que más se valoriza es la capacidad de producción en investigación, por eso cuando una norma se convierte en objetivo, deja de ser una buena norma. Entonces lo que ha pasado es que la producción de ciencia se ha convertido en un medio para conseguir el reconocimiento, así como la publicación de *papers* para considerar un buen académico y se ha instrumentalizado en algunos casos la producción científica como un medio para, no como un fin, por lo que hay una tensión allí. La pregunta es cómo seguir avanzando en producir buena ciencia sin convertirla en un producto de supermercado.

Marisol Cipagauta. *¿A qué le debe apuntar realmente un investigador?*
Cristóbal Cobo. Hay distintos objetivos, por ejemplo, en educación hay gente que instrumentaliza la investigación como un camino para tener una alta posición, otros están enamorados del conocimiento y dedican su vida a explorar un problema específico y merecen todo el respeto. Cuando estaba en Oxford a veces me pasaba semanas solo leyendo y cuando me encontraba gente en la calle me miraba y me decía cómo puedes pasar todo el día leyendo, para qué le sirve a la sociedad eso, a mí me llamaba la atención esto, porque lo que para uno puede ser interesante y relevante, para otros puede ser absolutamente invisible, pero es más, cuando uno mira las hormigas que están todas trabajando y cada una va poniendo un pequeño granito, me parece que la investigación es un muy buen instrumento para mejorar el conocimiento que tenemos, no para acercarnos a la verdad necesariamente, sino para construir una comprensión más amplia de la realidad.

Marisol Cipagauta. *Teniendo en cuenta lo hasta el momento dialogado ¿qué papel cumple ahora el profesor? ¿Se podría decir que su rol ha cambiado y se ha reconfigurado?*
Cristóbal Cobo. Una de las cosas más interesantes que ha traído la tecnología es que nos ha vuelto a las viejas preguntas de siempre: el trabajo en equipo, el trabajo colaborativo y el profesor como mentor es muy parecido a como el maestro del taller que enseñaba a su grupo pequeño. El drama

que se tiene hoy en día es que no es escalable y además hay una demanda enorme que crece hasta en un 160% a nivel global en la educación superior, entonces lo que se busca es escala, por eso es que los MOOC son un síntoma de nuestra época, porque la idea es tratar de buscar la mayor gente posible para que tengan oportunidades en un mundo complejo. El docente experto si bien es importante, no es un docente al que se le exige que sea la única fuente de la verdad, puesto que el conocimiento se da al estar más interconectado y en los espacios digitales se actualiza de una forma rápida y se complejiza, por lo que a veces resulta difícil de entender, incluso para el más experto. Lo que se espera de este docente entonces es que ayude a traducir dónde están las fuentes, pero sobretodo que ayude a aprender a aprender, una habilidad metacognitiva tan compleja, porque se sabe que lo que enseña el docente va quedar obsoleto en poco tiempo. La idea del docente como facilitador se queda corta, porque un facilitador es una persona que abre la puerta de un ascensor y un docente es una persona que le lleva conflictos cognitivos al estudiante, el que hace las preguntas e intenta dar las respuestas si quiere, pero el desafío está en generar preguntas que no estén en los libros, se trata de desarrollar la metodología de aprender a pensar. Ahí está la clave, en hacer pensar qué es lo que pasa en las aulas hoy en día, donde el profesor llega con sus instrumentos, prepara su clase y a veces son los estudiantes que hacen unas preguntas que lo dejan fuera de foco, entonces es cambiar el modelo y hacer que los estudiantes sean quienes resuelvan esas preguntas a partir de la experiencia. Considero que más que tecnología, más que muy buenos diseños instruccionales, el desafío está en acercar más el aula o el ambiente a los conflictos de la vida real.

Marisol Cipagauta. *Hay una palabra muy de moda que es innovación. Usted es precisamente el autor del libro La innovación pendiente. ¿Cómo define la innovación?*
Cristóbal Cobo. Me puse a buscar meta investigaciones es decir investigaciones sobre definiciones, por lo que me leí varias sobre innovación, pero todas son bastante pobres, porque hacen referencia a la mejora de un producto o a la transformación y terminé con una de los años 60: innovación es ver las cosas, los objetos o los constructos conceptuales desde una mirada que no se habían visto, esta me gustó porque no hace referencia a una mejora y cognitivamente sitúa desde otra perspectiva. Es por esto que cuando se tiene un problema como por ejemplo los médicos que tienen un paciente con un cuadro particular y no saben cómo atacarlo, se juntan con otros médicos y desde distintas ópticas empiezan a explorar y analizar, y resulta algo que probablemente nunca nadie vio, eso es innovación, buscar una dimensión distinta, que es tan difícil.

Marisol Cipagauta. *¿Por eso la innovación pendiente?*
Cristóbal Cobo. No es tanto por la definición de innovación, sino porque todavía falta una innovación que no es la de los dispositivos, sino más bien una de carácter cognitivo; entender que las competencias son importantes para poder trabajar en contextos de mucha complejidad, de mucha incertidumbre y valorar esto, no solamente el dominio de una disciplina, esa innovación pendiente es mucho más intangible. La innovación también en la industria, tiene otro camino que es el punto para llegar a nuevos desarrollos, servicios y productos; así que hay innovación para todos los gustos.

Marisol Cipagauta. *Otro concepto muy en boga son las tecnologías de la información y la comunicación ¿cómo hacer un uso eficiente de estas en la educación?*
Cristóbal Cobo. Hay una pregunta que precede y es ¿las tecnologías pueden hacer un uso eficiente del aprendizaje?, esa es una hipótesis que se ha manejado desde Skinner en los años 50 y no sé, pero tampoco sé si leer un libro de poesía es una práctica eficiente, un libro de poesía o de cuento pueden generar preguntas que luego llevan a reflexionar o a descubrir nuevas cosas. Esta pregunta

le ha hecho mucho daño a la educación, ¿cuál es el impacto de las tecnologías en el aprendizaje?, es una pregunta enormemente tecno-determinista, por qué nadie pregunta ¿cuál es el impacto del pizarrón en el aprendizaje? o ¿cuál es el impacto de los libros en el aprendizaje?, pero las TIC las debe de tener. Entonces cada vez que alguien me pregunta eso, digo: pongamos la pregunta en perspectiva si esa inversión tecnología no fue acompañada de un cambio en la práctica educativa, de un enriquecimiento de un currículo ampliado, de la incorporación de nuevos instrumentos de evaluación; las TIC van a ser un montón de *out books* que ni siquiera van a poder identificar. John Daniel, antiguo rector de la Open University decía: "si las TIC son la respuesta, cuál es la pregunta", por lo que a mí me parece muy pertinente eso, porque en el fondo está la respuesta o probablemente no. Probablemente internet es una máquina de nuevas preguntas, no es una licuadora de respuestas, porque las respuestas que son relevantes en un contexto no lo van hacer en otro, se requiere de un cambio cultural. Se habla, por ejemplo, de Wikipedia y todos son consumidores de esta, pero cuando se pregunta cuántos han generado contenidos, la respuesta es ninguno. Si las TIC son solo para consumir, entonces veamos televisión; así que yo creo que hay una vuelta más de tuercas que hay que dar, pero estamos en eso, hay días de conceptualización a la hora de producir conocimiento, que sea contextualmente relevante, que se ha construido entre varios, que se actualice de manera permanente, que este con las ciencias abiertas, pero es un cambio de todo, es una innovación pendiente.

Marisol Cipagauta. *Volviendo al rol del profesor en este mundo digital ¿cuáles son las estrategias que este emplea para saber si el estudiante aprendió o no?, si no ha cambiado en tanto años ¿cómo hace el profesor para saber que lo está evaluando bien y certifica que está aprendiendo?*
Cristóbal Cobo. Hay muchos estudios que demuestran lo conservador que son los instrumentos de evaluación a pesar de todos estos cambios, también hay una transición de una evaluación sumativa a una evaluación que complementa lo sumativo con lo formativo y que no solamente se fija en los productos finales, sino también en los procesos. Una evaluación que no solamente se concentra en el mínimo contenido enciclopédico, sino que también contempla competencias; una evaluación que reconoce los aprendizajes formales, pero también los aprendizajes informales; una evaluación que complementa lo cuantitativo de un examen estandarizado con lo cualitativo de un portafolio; es decir, no es que las pruebas PISA sean las malas, lo que es un problema es que no tengamos mayores opciones, porque desde la empleabilidad, un empleador tiene dos candidatos y pregunta en qué universidad estudió, qué grado académico tiene, que calificación obtuvo. Entonces hasta ahí con los instrumentos tradicionales, no tiene elementos para poder discriminar, cuando se empieza a incorporar otros como un portafolio, un sistema de *badges* digitales o alguna cosa que es de visibilidad de otros tipos de saberes, de otros tipos de emprendimiento, de creación de comunidades, de creación de credibilidad o de impactos más tácitos, ahí se puede ver qué tiene este estudiante o aspirante que él otro no tiene y las universidades tienen la enorme tarea para avanzar en eso, para reconocer esos otros saberes y es cierto que llevamos años haciendo la misma prueba PISA, pero la nueva PISA incorpora una nueva evaluación que es competencia global, la capacidad de entender de manera transcultural, discriminar información en contextos con culturas distintas. Por eso celebro, que el ecosistema de competencias, conocimiento y actitudes relevantes se ha ido complejizando y diversificando.

Marisol Cipagauta. *Ha mencionado usted un tema complejo: las competencias. ¿Cómo evaluar competencias en temas como ciencias humanas y sociales?*
Cristóbal Cobo. Justo participé en un proyecto que tuvo mucha visibilidad, el ATC21S de la Universidad de Melbourne que desarrolló algunas de estas competencias, el pensamiento crítico lo

mezcló con la colaboración y trabajó en la solución de problemas de manera colaborativa, esto fue incorporado en las pruebas PISA. Por otro lado, en Uruguay trabajamos con sistemas de rúbricas para acompañar de una manera más cualitativa la progresión del aprendizaje de los estudiantes; en procesos de selección de recursos humanos se aplican algunas otras pruebas de creatividad. Lo cierto, es que estuvimos tanto tiempo, por no decir décadas, sentados en los saberes disciplinares y curriculares que ahora recién en estos últimos 20 años se ha abierto a nuevas ideas y en la universidad, particularmente, nos va tomar un buen tiempo en incorporarlas, asimilarlas y darle el mismo valor, porque todavía son consideradas blandas, es decir de segunda categoría y realmente son tan duras como las otras.

Marisol Cipagauta. *Por último, ¿cómo ve la educación en Latinoamérica?*
Cristóbal Cobo. Mejor que antes y peor que mañana. Es decir, una de las cosas que más me sorprende en los debates de educación en América Latina en comparación con Europa, es que en América Latina la excelencia en las universidades no excluye el tema de la inclusión, de abrir espacios para aquellos que no tienen oportunidades y este es un tema que es menos relevante en Europa, donde la excelencia tiene mucho más protagonismo y la inclusión o la apertura de aquellos que tienen menos oportunidades, es un tema que tiene un valor menor por ser estados estado más fuertes, porque es una sociedad que tiene menos desigualdades y por otra serie de cosas. En este orden de ideas, nosotros, Latinoamérica, tenemos que hacer deberes que tenemos atrasados desde hace 50 años de una enorme población que no terminó secundaría y que entra al contexto de empleabilidad desde los 18 años con un alfabetismo funcional muy alto, que saben leer, pero que no entienden lo que leen. Las universidades tienen que hacer una recuperación de esta población, antes de pensar en excelencia y una de las preocupaciones que veo es que esa tentación de incorporar tecnología puede llegar a convertirse en dar mucha educación masiva con tecnología de baja calidad y que las élites tengan estos espacios de formación en pequeños círculos muchos más íntimos y de construcción de redes.

Marisol Esperanza Cipagauta Moyano

Doctora en Educación por NOVA University. Magíster en Administración de Instituciones Educativas del TEC de Monterrey. Comunicadora Social-Periodista de UNIMINUTO. Actualmente es la Directora del Centro de Excelencia Docente de UNIMINUTO. Docente de pregrado, posgrado y formación continua de profesores. Miembro de comités científicos de congresos de educación e investigación. Directora y presentadora del programa educativo Chef E, disponible en YouTube. Conferencista y ponente en eventos nacionales e internacionales. Autora del libro "Evaluar la docencia para mejorar la enseñanza", y de los capítulos de libro "De la multimedia a la transmedia: una experiencia significativa" e "Impacto de la práctica en responsabilidad social, en la modalidad virtual". Editora y compiladora de tres libros de "Experiencias en el aula" y editora de Mixtura educativa a la carta: reflexiones en torno a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación".

La evaluación del desempeño docente en educación primaria
The evaluation of teaching performance in primary education

Germán Flores Martínez[1]

[1]Universidad Autónoma de Tlaxcala, email: jcoloradounam@yahoo.com.mx

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9532-4598

Resumen: La presente investigación tiene como objetivo explorar y describir la opinión de los docentes de educación primaria acerca de la evaluación del desempeño. Se aplicó en el Estado de Tlaxcala, México. El enfoque del estudio es de tipo cuantitativo, pues se aplicó un cuestionario con base en una escala de Likert, los datos se analizaron con el programa Statistical Package For The Social Sciencies. Los resultados muestran que la población de estudio se encuentra en su mayoría en desacuerdo con la evaluación.
Palabras clave: Educación básica, evaluación de profesores, desempeño del profesor, opiniones

Abstract: The present research aims to explore and describe the opinion of primary education teachers about performance evaluation. It is applied in the State of Tlaxcala, Mexico. The focus of the study is quantitative, since a questionnaire is applied based on a Likert scale, the data are analyzed with the program Statistical Package for Social Sciences. The results show that the study population is mostly at odds with the evaluation.
Keywords: Basic education, teacher evaluation, teacher performance, opinions

Recepción: 12 de agosto de 2018

Aceptación: 18 de enero de 2019

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

La evaluación del desempeño docente en educación primaria

INTRODUCCIÓN

En el año 2013 irrumpe en la política mexicana el plan de gobierno de Enrique Peña Nieto estableciendo una serie de reformas estructurales del Estado, entre ellas la Reforma Educativa, que enunciaba entre sus objetivos la Evaluación del Desempeño Docente, misma que se plasmó en una ley aprobada por el Congreso de la Unión. Esta se denominó: Ley General del Servicio Profesional Docente (Ley 205, 2013). Por medio de ésta se pretende evaluar a todos los maestros de educación básica a través de una serie de instrumentos. Por primera vez es obligatoria la evaluación y con consecuencias jurídicas (separación de la función docente), para aquellos que obtengan como resultado el nivel de insuficiente, y en estímulos económicos para los que obtengan resultado destacados.

La presente investigación tiene como objetivo explorar y describir la opinión de los docentes de educación primaria acerca de la evaluación del desempeño para conocer su postura. La implementación del proceso evaluatorio lo dirige el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).

Este artículo aborda la conceptualización de lo que es la evaluación docente, después se presenta la estrategia metodológica seguida para explorar y analizar los datos arrojados por el instrumento. Se continúa con la presentación del análisis de los resultados y se finaliza con las conclusiones de la investigación.

1. EVALUACIÓN DOCENTE

García (2008) señala que: “la primera institución de educación superior en México, que utilizó el cuestionario para evaluar a los docentes fue la Universidad Iberoamericana en 1972 y publicó su trabajo llamado Evaluación del Personal Docente de la Universidad Iberoamericana” (p. 18). Es a mediados de los años 90´s que se potencializa y se da el gran salto hacia delante en la evaluación de la docencia. El detonador fue el diseño de políticas de evaluación de desempeño de los profesores en el nivel universitario (Rueda, 2008). Dichas políticas generaron la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED).

1.1 Evaluación docente en educación básica

La evaluación a los docentes de educación básica ha venido como una política de Estado desde la década de los 90´s, en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se implementó el Programa de Carrera Magisterial, que fue aplicado de 1992 hasta 2014 teniendo sus características y peculiaridades propias (Sánchez & Corte, 2006). Entre sus objetivos fueron:

coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional, valorar la actividad docente, reconocer y estimular a los docentes que obtuvieran logros educativos relevantes. Este tipo de programas tienen su fundamento en el *merit pay* (Díaz, 2005).

Este programa ha sido criticado (Martínez & Vega, 2007) por no haber rendido los frutos que se esperaban de él, pues la variable de incremento salarial no fue directamente proporcional al aumento de los aprendizajes escolares de los alumnos. Sin embargo, los beneficios que trajo fueron que dignificó la función del docente (Sánchez y Corte, 2006) al darle la oportunidad de mejorar sus ingresos monetarios, así mismo; provocó que el docente se sintiera satisfecho con su sueldo y no buscará una segunda opción laboral, es decir hubo maestros de tiempo completo. Otra de sus bondades fue que el docente se capacitara de manera permanente (Martínez y Vega 2007) ya que asistir a cursos de capacitación fue uno de los requisitos que exigía el programa a sus participantes. Un beneficio fue que el maestro no dejara la función frente a grupo, por una de dirección, con el objetivo de ganar más dinero; pues el programa le permitía obtener mejor retribución económica sin la necesidad de ascender escalafonariamente.

La evaluación es uno de los temas más estudiados por los expertos en educación, desde el lejano Stufflebeam y Shinkfield (1987), que lo menciona como: "La evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto" (p. 19). Y recientemente estudios por parte de organismos internacionales que aplican instrumentos estandarizados a miles de personas, de diferentes países y regiones del mundo (Díaz, 2012).

Se evalúa a todos: estudiantes, procesos y docentes, todo para medir la calidad educativa, con una visión empresarial de la educación que no responde al pensamiento clásico de la didáctica (Comenio, 2014; Pestalozzi, 1976) y su evaluación, sino por el contrario; a un punto de vista laboral que concibe a la educación como una palanca-motor de la economía de mercado (Díaz, 2013).

La evaluación docente es una actividad más que forma parte del inventario de los problemas de la educación y también es una de las soluciones para mejorar cualquier nivel educativo. La docencia tiene múltiples aristas y se articula con todos los factores del campo educativo: como la infraestructura, los planes y programas, las tecnologías de la comunicación, la formación inicial y la actualización. (Rueda, 2008).

En el año 2013 se aprueba por parte del Poder legislativo la Reforma Educativa que incluía: aumentar el número de escuelas pertenecientes al programa Escuelas de Tiempo Completo, propiciar la autonomía de Gestión de las Escuelas de educación básica, una reforma al artículo tercero constitucional por el cual se hace una obligación del Estado ofertar educación de calidad, y la creación del sistema nacional de evaluación, algunos puntos anteriores fueron plasmados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Const., 1917).

La norma que regula el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia es la Ley del Servicio Profesional Docente, publicada con fecha 11 de septiembre de 2013, (Ley 205, 2013) este documento jurídico es el que da marco legal a la evaluación del desempeño. Esta señala entre sus propósitos: el de elevar la calidad de la educación, asegurar la idoneidad de los maestros que realicen funciones de docencia (Ley 205, 2013, art 13), ordena que la evaluación es obligatoria, considerando por lo menos cada 4 años el ejercicio evaluatorio (Ley 205, 2013, art 52). Indica que en caso de obtener calificación de insuficiente en los resultados, el docente se someterá a los programas de regularización que la autoridad indique (Ley 205, 2013, art 53), además que sí obtiene el mismo resultado de insuficiencia en la tercera oportunidad, se darán por terminados los efectos del nombramiento correspondiente. Por último, el artículo 8 transitorio (Ley 205, 2013) menciona que los maestros que se encuentren en servicio con nombramiento definitivo a la entrada en vigor de la presente ley, se someterán a la evaluación y que en caso de resultar no idóneos en su tercer resultado, no serán separados de la función pública, serán readscritos para continuar con otras tareas en el servicio.

Los beneficios que tiene esta ley son que ofrecerá mayor competitividad al mantener en el servicio a los docentes más capacitados (Ley 205, 2013, art 52), otro es un aumento salarial para aquellos que obtengan los mejores resultados al ser evaluados (Ley 205, 2013, art. 45), además de capacitaciones y otras ofertas de formación continua que establezca la autoridad. No ordena el despido en la primera oportunidad, el docente tiene hasta 3 ocasiones para obtener al menos el nivel de suficiente, lo cual da oportunidad al participante de prepararse, asesorarse y poder obtener mejores resultados en la segunda y tercera oportunidad. Otra propuesta positiva es la promoción a funciones de dirección (Ley 205, 2013, art 26), ya que anteriormente el sistema para ascender en el magisterio a puestos verticales, era a través del sistema de escalafón. Con esta ley el ascenso escalafonario será controlado por las autoridades federales, lo cual se espera que tenga un sesgo de mayor imparcialidad. Además cada docente podrá consultar su puntaje y el orden de prelación con el cual compite para la obtención del puesto de dirección.

3. METODOLOGÍA

El enfoque de la metodología es de tipo cuantitativo debido al número de sujetos que participan en la investigación, y por el instrumento utilizado. Es un cuestionario que consta de un total de 28 preguntas divididas en tres partes, la primera de ellas tiene un total de 14 reactivos, se relacionan con preguntas demográficas, la segunda parte consta de 10 preguntas elaboradas en base a la escala de Likert, y la tercera parte tiene 4 ítems abiertos, diseñados de acuerdo a la propuesta de Fernández (2000), que consiste en una pregunta que genera 3

respuestas de una sola palabra cada una de ellas. Los núcleos temáticos que se abordan son: el sociodemográfico y la opinión del docente acerca de la evaluación.

El cuestionario fue aplicado a un total de 40 personas, en tres partes distintas del Estado de Tlaxcala: en el oriente, en centro y en la ciudad de Apizaco. Zonas escolares 36, 04 y 12 respectivamente.

Los datos obtenidos tanto los de carácter sociodemográfico, como los resultados de la opinión de los docentes; fueron analizados en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, por su significado de sus siglas en inglés), aplicando la comparación de t para dos muestras y comparación de medias. Por lo que se realizó un análisis estadístico descriptivo en dicho software y esto permitió llegar a las conclusiones que se indican más adelante.

La tercera parte del cuestionario responde a un enfoque cualitativo, pues a los participantes se les dio la libertad de contestar una pregunta abierta, llamada asociativa, sólo respondieron con tres respuestas de una sola palabra cada una. Con este parte se busca explorar la psique de los participantes, y que lo reflejen en tres palabras. Fueron en total 4 preguntas de este tipo, que generaron una cantidad de palabras mismas que se agruparon en categorías que tuvieron alto número de respuestas y otras clasificaciones agruparon muy pocas.

Una vez con las respuestas de los participantes se procedió a generar categorías (Kriperdorft, 1990) de agrupación, a las cuales se les dio nombre para identificar cuál era la tendencia temática de las palabras que los docentes construyeron al escuchar la pregunta asociativa.

3.1 Validez del marco teórico

El cuestionario se elaboró con base a un desarrollo teórico y conceptual de la evaluación (Díaz 2005, García 2008, Rueda 2008, Stufflebeam y Shikfield 1987) así también esa literatura ha servido para la elaboración del presente reporte de investigación. El instrumento es producto de la síntesis y análisis de diversas investigaciones que versan acerca de la evaluación docente, tanto a nivel internacional como nacional (García 2008, Hernández, Fernández & Baptista, 2003). Además se revisaron otras metodologías que contribuyeron para la construcción del mismo (Fernández, 2000).

3.2 Validez de expertos y prueba de pilotaje.

El cuestionario se sometió a una revisión por parte de tres expertos en materia de estadística, evaluación y psicología; y los reactivos fueron aprobados por las personas que conocen sobre la validez de un instrumento que cumple con los requisitos mínimos para poder ser aplicado a la población y que realmente arroje lo que se desea encontrar.

Se piloteó con 10 docentes para observar cuáles fueron las respuestas, los tiempos que tardaban en contestar, así mismo sobre cuáles eran las dificultades que presentaban, sobre la comprensión de las instrucciones, así como el entendimiento del fondo de las preguntas para dar respuestas a lo que se pedía en el cuestionario. El resultado fue que los participantes no tuvieron ninguna dificultad, ni de forma ni de fondo.

3.3 Selección y tipo de la muestra

El cuestionario se aplicó a los docentes del Estado de Tlaxcala a un total de 40 personas, pero sólo en tres zonas escolares. Se definió por ellas por estar ubicadas en diferentes puntos geográficos de la entidad. Seleccionar estas localidades de todas las posibles del Estado obedeció a que se podía contar con: maestros jóvenes de nuevo ingreso, otros con más antigüedad en el servicio, aquellos que trabajan en zonas rurales y urbanas, unos que trabajan cerca y otros lejos de su casa. Es decir, se tuvo una mayor diversidad de tipo de personas.

Entre las tres zonas se contabilizó un total de 180 docentes en total. Siendo un dato que fue arrojado por los supervisores escolares de cada una de las zonas, y la suma dio el total de la población o el universo para esta investigación.

El tipo de muestra es probabilístico con un diseño completamente al azar considerando la varianza máxima (□□□□□□□□con una precisión de 0.12).

Además Hernández et al. (2003, p. 243) sostienen que las muestras probabilísticas son esenciales en las investigaciones descriptivas, como la presente. Mencionan que los elementos muestrales tendrán valores muy parecidos a los de la población total.

3.4 Confiabilidad Estadística

Una vez aplicado el cuestionario se procedió a realizar la prueba de confiabilidad de Alfa de Cronbach dando un resultado de 0.8 lo cual indica una confiabilidad buena en una escala de 0-1.

4. ANALISIS DE RESULTADOS

De los datos demográficos se dividen en: 20 mujeres y 18 hombres y dos personas que no contestaron esa pregunta. Otra división la encontramos en un rango de maestros que trabajan en zonas rurales y otros en urbanas. Continuando con el análisis los maestros también se clasifican de acuerdo al rango de edad estando la mayoría (61.8%) entre los 31 y 40 años.

Como se puede observar son más mujeres que hombres, sólo 5.2% del total. Lo anterior, demuestra que la diferencia en opinión por sexo, no resulta significativa. Por esto los valores por sexo no resultan ser una referencia que cambie en general la opinión de los docentes.

Los datos por edad indican que el rango de mayor frecuencia se encuentra en los maestros de 31 a 40 años, lo cual da muestra que existen pocos docentes (21.5%) que estén por jubilarse. Y que el número de jóvenes que ingresan al servicio, es bajo sólo el 14.7% del total de los encuestados, frente al 61.8%, del rango de más frecuencia.

En cuanto al estado civil el 72.7 % es casado, lo que significa que los docentes a la par de cumplir con su obligación académica atienden un hogar. Esto tiene consecuencias en la disminución del tiempo para dedicarse a la profesión y por lo tanto, para prepararse para la presentación de una evaluación.

La mitad de los docentes encuestados no pertenecen al programa de carrera magisterial, pues sólo el 48 % de los encuestados tienen alguna letra que refleja el nivel del programa. Sin embargo; el 52% no tiene carrera magisterial, lo cual indica que no han participado o no ascendieron en el programa.

Sólo el 20% de los participantes tiene un posgrado y el 80% no ha estudiado una maestría o doctorado; esta situación los coloca en desventaja para la evaluación. Porque hipotéticamente a mayor preparación, es más la probabilidad de éxito al presentar un ejercicio evaluatorio. La tabla 4 muestra esta información.

Los docentes no valoran ningún enunciado o característica de la evaluación, como excelente, muy buena o buena, consideran que los perjudica de una manera regular ($\overline{X}$= 3.53). No están de acuerdo con ella ($\overline{X}$=2.40), ni estiman que esta sea justa ($\overline{X}$= 2.10). Las percepciones más negativas de los maestros es que no elevará la calidad educativa ($\overline{X}$= 2.03), ni los beneficiará ($\overline{X}$= 2.018).

Consideran que no mejorará la práctica profesional de los maestros ($\overline{X}$= 2.13), ni el funcionamiento de los centros escolares ($\overline{X}$= 2.03). Los encuestados respondieron que las prácticas de los directivos no tendrán mejoras a partir de este acto evaluatorio ($\overline{X}$= 2.10) y que los supervisores escolares tampoco tendrán una mejora en su práctica profesional ($\overline{X}$= 1.95). Por último, se les preguntó: sí a partir de la evaluación del desempeño la actitud laboral de los mismos se hará más positiva y su respuesta resultó en una percepción baja ($\overline{X}$= 2.05).

Como se puede observar tanto en la tabla 5, como en los párrafos anteriores, los docentes tienen una expectativa muy baja de la evaluación docente.

A continuación se analizarán los resultados de la última parte del cuestionario, mismo que tiene carácter cualitativo. Lo primero que se realizó fue contabilizar el total de palabras que los sujetos de la población habían mencionado siendo 202, algunas de estas tienen una repetición más de una vez en una pregunta y otras aparecen como respuestas en más de un ítem. Posteriormente se elaboraron categorías de análisis para agrupar las palabras de acuerdo

a una misma orientación semántica que pudiera dar un significado interpretativo y así poder analizar las respuestas de los encuestados. Una vez agrupadas se procedió a elaborar subcategorías dentro de una misma columna de la tabla, para poder clasificar mejor e interpretarlas más adecuadamente, es menester decir que algunos conjuntos no se pudieron subcategorizar y quedaron aislados.

La primera pregunta que se le planteo a los mentores fue: escribe las tres palabras que relacionas con la frase evaluación del desempeño, fue la que agrupó mayor número de palabras diferentes con respecto a los otros cuestionamientos con un total de 63. Con ellas se elaboraron 4 categorías de agrupamiento.

La categoría de análisis que tiene más palabras y que se le nombró propositivas, tiene un total de 17 respuestas con un porcentaje del 29% y las otras categorías con 23, 24 y 23% respectivamente.

Se agruparon las respuestas de esta pregunta en 4 categorías que se les nombró: Política, propositivas, negativas y proceso. El tipo de palabras que más se repite son las propositivas, es decir que posee un sentido positivo hacia la evaluación del desempeño, sobre todo en el área de la profesionalización. Esto llama la atención, pues como se observó más arriba, los maestros poseen una percepción negativa acerca de este proceso y en este ítem lo que más contestan es en sentido positivo.

En un segundo lugar y con un 24% del total escriben palabras en sentido negativo, y se subcategorizaron en dos temas que son: emociones negativas e inseguridad de la aplicación de los instrumentos; en un tercer lugar con un 23% relacionan sus comentarios con el proceso de la evaluación y con aspectos políticos de la misma, mencionan la corrupción, tienen una representación de los vicios de corruptelas del sistema con este proceso evaluatorio.

La segunda pregunta que se les planteo a los maestros fue: escribe las tres emociones que sientes cuando escuchas la frase evaluación del desempeño. Tuvo como respuestas un total de 41 palabras. Con ellas se elaboraron 3 categorías de agrupamiento. La categoría de análisis que tiene más palabras y que se le nombró perjudiciales, tiene un total de 26 respuestas, con un porcentaje del 64%. Y las otras tienen un porcentaje de 24% y 12% respectivamente.

Se agruparon las respuestas de esta pregunta en 3 categorías que se les nombró: Perjudiciales, neutra, propositiva. El tipo de palabras que más se repite son las perjudiciales, es decir un conjunto de emociones que poseen un sentido que afecta al docente, tanto en el momento de aplicar la evaluación, como la actitud con la que enfrentaría la posibilidad de ser evaluado. Esta situación les provoca estados tanto de ansiedad, como depresivos, no sólo afectando sus resultados académicos, sino los laborales y hasta su salud física y mental. Tal vez este punto sea el que más afecte a los docentes, ya que quizá tengan la capacidad para aprobar su

evaluación, pero sus emociones les perjudican y ese sea el obstáculo más grande que enfrentan como sujetos de una posible evaluación.

Continuando con el análisis de la pregunta, los docentes en un segundo lugar y con un 24% escriben palabras propositivas, y se subcategorizaron en dos temas que son: emociones positivas y profesionalización, perciben en la evaluación una oportunidad de mejora en lo profesional, lo salarial y en la satisfacción emocional de aprobar.

En un tercer lugar con un 12% relacionan la pregunta con palabras externas que no son emociones, que no son internas al individuo sino por el contrario, externas a su persona, principalmente son acciones del sistema educativo que obligan y presionan a presentar la evaluación.

La tercera pregunta fue: escribe tres aspectos que mejorarán con la evaluación del desempeño. Esta tercera pregunta tuvo un total de 49 palabras. Con ellas se elaboraron 7 categorías de agrupamiento.

La categoría de análisis que tiene más palabras y que se le nombró profesionalización, tiene un total de 20 respuestas, con un porcentaje del 41%. Las otras tienen un porcentaje de 21%, 10% que se repite 2 veces y 6% que se repite 3 veces.

Se agruparon las respuestas de esta pregunta en 7 categorías que se les nombró: profesionalización, administración, política, actitudes, económicas, personas, emociones. El tipo de palabras que más se repite son las de mejora profesional, con un porcentaje del 41%, en esta columna se señala cuáles son los beneficios de la evaluación, se subdivide en: capacitación, práctica docente y actitud laboral. En un segundo lugar con un 21%, mencionaron palabras agrupadas en la categoría de administración, en ellas opinan que algunos aspectos administrativos van a mejorar a partir de la evaluación. En tercer lugar, con un porcentaje del 10% aparece la política y las actitudes respectivamente, en lo referente a primera los encuestados mencionan una disminución de la corrupción que afecta al sistema educativo, en la segunda de ellas son las actitudes que opinan que cambiarán sí se evalúa el desempeño. En cuarto lugar con un 6% de las palabras que aparecieron en las respuestas, se formaron las categorías de economía, personas y emociones. En este caso, opinan que se mejorará la economía de los docentes al haber un incremento salarial, también señalan que las personas (maestros, alumnos y padres) serán beneficiadas, y mencionan a las emociones; pero en esto último no tiene una relación directa con lo que se les preguntó a los maestros frente a grupo.

La cuarta pregunta que se les planteó a los docentes fue: escribe tres aspectos que no cambiarán con la evaluación del desempeño docente. Esta pregunta tuvo un total de 49 palabras. Con ellas se elaboraron 7 categorías de agrupamiento. Como se observa, la categoría de análisis que tiene más palabras y que se le nombró política, tiene un total de 12

respuestas, con un porcentaje del 24%. Y las otras categorías tienen un porcentaje de 20%, 18%, 14%, 12%, 6%, Y 4% respectivamente. Se agruparon las respuestas de esta pregunta en categorías que se les nombró: política, administrativas, sociales, pedagógicas, actualización, emociones y personas. El tipo de palabras que más se repite son las de política con un porcentaje del 24%. Al docente cuando se le pregunta que no cambiará, señala que algunos aspectos de la política del Sistema Educativo no tendrán cambios desde su perspectiva, mismos que se subdividen en: corrupción y sistema político. Nuevamente como ha venido apareciendo desde arriba, las corruptelas son elementos que aparecen en diferentes partes de la investigación. En segundo lugar con un 20%, contestan palabras que se agruparon como administrativas, menciona qué rasgos de su práctica permanecerán igual, que no tendrán cambios y que no mejorarán. El trabajo administrativo en cualquier nivel educativo ocupa un gran tiempo extra clase e incluso se deja de atender la parte pedagógica. En tercer lugar aparecen con un 18% aspectos sociales de la educación, y que en el caso de esta categoría se subdividen en infraestructura y en contextos sociales. Al contestar esta pregunta sobrepasa los límites de la respuesta, pues si bien se le pregunta que no mejorará, la evaluación del desempeño docente no tiene como fin el cambio de la infraestructura o del contexto social.

En cuarto lugar aparecen palabras agrupadas en la columna de pedagógicas, con un porcentaje del 14%. Cabe aclarar que más arriba cuando se les preguntó ¿Qué mejorará? contestaron que las prácticas docentes serían uno de los cambios, pareciera que hay una contradicción, sin embargo; al comparar los porcentajes en esta misma categoría es mayor el de mejora de las prácticas. En quinto lugar aparecen las palabras agrupadas en actualización, con un porcentaje de 12%, los mentores señalan que ciertas prácticas de actualización no tendrán mejora al realizarse la evaluación del desempeño.

En sexto y en séptimo lugar aparecen las categorías de personas y emociones con porcentajes muy pequeños de 4% y 6% respectivamente, siendo muy bajo el número de respuestas que los maestros asociaron a esta categoría y que no da cuenta del pensamiento colectivo de los encuestados.

6. CONCLUSIONES

Los resultados demuestran que los maestros de mayor edad, presentan mayor resistencia a la evaluación, *contrario sensu*, los más jóvenes son los que tienen más disposición. Lo anterior pudiera prever que en el futuro estos son los que desplazarán a los docentes de más antigüedad, además de que pudieran ser los beneficiados de las bondades de la evaluación, ya que los de menor edad presentan mejor actitud.

Los resultados que arroja la investigación de acuerdo al lugar donde trabajan los docentes, como se dijo en el documento, se clasificó en centros de trabajo: rurales y urbanos. Los

docentes que trabajan en zonas rurales muestran más rechazo a la evaluación en comparación con los docentes que laboran en las zonas urbanas. Por ello, una política que se sugiere se trabaje con los docentes rurales, debe ser orientada para que cambie y mejore su visión y actitud acerca de la evaluación del desempeño.

Otro de los datos que arrojan los resultados de este cuestionario, es la clasificación de los docentes de acuerdo a su nivel de carrera magisterial. Resultando que los mejores ubicados en este programa, a pesar de tener una experiencia previa en la evaluación del docente, manifiestan su inconformidad y una baja disposición y actitud.

Otra conclusión que se obtiene de la presente investigación es que la gran mayoría de los docentes encuestados rechazan la evaluación del desempeño, no están de acuerdo con ella, consideran que es injusta y creen que no les beneficiará y que por el contrario les perjudicará su situación laboral. Es por esto, que uno de los desaciertos del gobierno federal en turno, es no haber incluido a los maestros para que estuviera de acuerdo en el proyecto de la Reforma Educativa.

Además los encuestados consideran que la evaluación no tendrá repercusiones sobre la práctica de sus directivos y de los supervisores, ellos consideran que seguirán teniendo sus mismas formas de trabajo y que no impactará en una mejora.

Es necesario realizar los cambios pertinentes a la Ley General del Servicio Profesional Docente, para que los mentores se sientan incluidos, no afectados, puedan ver más oportunidades de mejora y que no perciban una posible afectación a sus intereses laborales y profesionales.

La gran pregunta que surge como producto de este artículo es ¿Cómo realizar una Reforma Educativa, donde el docente está en el centro de la calidad educativa?, como responsable primario del fenómeno del aprendizaje, cuando el maestro visualiza negativamente este cambio.

Los sujetos de la muestra manifiestan que uno de los males que afecta a la evaluación es la corrupción, no creen en la transparencia del Sistema Educativo, de la instancia que manejan los resultados. Los maestros tienen dudas sobre la veracidad de los puntajes asignados, en el orden de prelación de las listas de sujetos evaluados, en el otorgamiento de plazas a personas fuera de concurso de oposición, etc; y esto desafortunadamente no es una visión solo del magisterio, es una posición que se manifiesta en todos los sectores de la sociedad, muestra de ello, el día 18 de julio de 2016, el Presidente Enrique Peña Nieto, promulgó las leyes del Sistema Anticorrupción (Ley 207, 2016).

Otra de las conclusiones es que el docente percibe emociones negativas al referirse a la evaluación del desempeño, tales como miedo, tensión, nerviosismo, esto afectan su

percepción y en su caso, los resultados. Ya que como lo señala Goleman (1999), las emociones afectan el funcionamiento cognitivo del sujeto, es decir perjudican al maestro en el momento de presentar o elaborar los instrumentos con los cuales es evaluado. Además presentará una baja en su rendimiento laboral, y en su salud física, que afectará el aprendizaje de sus alumnos.

Por ello, es que es necesario que el docente reciba la capacitación necesaria para presentar la evaluación del desempeño. Es necesario que reciban una asesoría sobre el manejo de sus emociones, para que puedan enfrentar con mayor seguridad mental y emocional su evaluación, para que obtengan mejores resultados.

Por otro lado, los docentes observan en la evaluación aspectos que sí cambiarán positivamente, como la profesionalización a través de la capacitación. Relacionan este proceso evaluatorio con una mejora en su actualización y con ello un cambio en su práctica, dicho de otra manera no toda la Reforma Educativa es negativa, también se observan puntos positivos, y lo que es mejor, los encuestados lo manifiestan cuando se les preguntó al respecto.

7. REFEREN|CIAS BIBLIOGRAFÍCAS

Comenio, J. (2010). Didáctica Magna. D.F., México: Editorial Porrúa.

Congreso de la Unión. (11 de septiembre de 2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. [Ley 205 de 2013]. DO: 11-09-2013. Recuperado de: https://www.ucol.mx/content/cms/13/file/federal/LEY_GRAL_DEL_SERV_PROF_DOCENTE.pdf

Congreso de la Unión. (18 de julio de 2016). Ley General del Sistema Nacional Anticorrupción. [Ley 207 de 2016]. DO: 18-07-2016. Recuperado de: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSNA.pdf

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (1917). 15ª Ed. Editorial Porrúa

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos [Const.]. (1917). Artículo 3°. [Título I]. 15ª Ed. Editorial Porrúa.

Díaz, Á. (2005). *El docente y los programas*. México: Editorial Pomara.

Díaz, Á. (2012). *Pensar la didáctica.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidos

Díaz, Á. (2013). *La problemática curricular*. México: Trillas.

Fernández, A. (2000). *La representación social de la educación ambiental por parte de los maestros de primaria del municipio de Puebla.* (Tesis de Maestría). Universidad Iberoamericana, Puebla, México.

García, J. (2008). La investigación sobre efectividad docente en Estados Unidos y el uso de los cuestionarios de evaluación. En Mario Rueda (coord.), *La evaluación de los profesores* (pp. 18-35). México: IISUE-UNAM.

Goleman D. (1999). *La inteligencia emocional.* México: Editorial Vergara.

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHill.

Krippendorff K. (1990). *Metodología de análisis de contenidos*. Barcelona, España: Paidos

Martínez, R., & Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, *37*(1), pp. 91-114.

Pestalozzi, J. (1976). *Cómo Gertrudis educa a sus hijos. Cartas sobre la educación de los niños.* DF, México: Editorial Porrúa.

Rueda, M. (2008). *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica.* México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Sánchez, M., & Corte, F. (2006). Competitividad y exclusión. Una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, *36*(3), pp. 293-315.

Stufflebeam D. & Shikfield A. (1987). *Evaluación sistemática.* España: Paidós Ibérica.

Germán Flores Martínez

Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Licenciado en Educación Primaria, docente frente a grupo. Línea de investigación es análisis curricular, así como la didáctica. Laboró en la Secretaría de Educación Pública.

Percepción de los estudiantes de enseñanza media sobre su proceso de formación y las relaciones interpersonales que existen en su desarrollo escolar

Perception of middle education students about their training process and the interpersonal relations that exist in their school development

Alejandro Sepúlveda Obreque[1]
Olga Davis Shuler[2]
Daniel Alberto Saez Sotomayor[3]
Javiera Burgos Aros[4]

[1]Corporación Educacional Osorno College, Chile; email: dsaez@osornocollege.cl
ORCID:https://orcid.org/0000-0002-5033-8400
[2]Corporación Educacional Osorno College, Chile; email: redpecidirector@gmail.com
ORCID:https://orcid.org/0000-0003-4865-8269
[3]Universidad de los Lagos; email: asepulve@ulagos.cl
ORCID:https://orcid.org/0000-0003-3768-850X
[4]Corporación Educacional Osorno College, Chile; email: redpecievaluacion@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3757-672X

Autor para correspondencia: dsaez@osornocollege.cl

Resumen: El estudio examina la percepción que tienen los estudiantes de un establecimiento de la comuna de Osorno (Chile), sobre los procesos de formación y las relaciones interpersonales que existen en su desarrollo escolar. La muestra la constituyen *157* estudiantes de enseñanza media. Para lograr los propósitos se diseña y valida un instrumento de tipo encuesta, que contiene alternativas. Los resultados muestran que los estudiantes consideran que su proceso de aprendizaje ha sido positivo. Informan que las tareas son excesivas y las asignaturas difíciles, pero indican que sus profesores saben explicar de distinta manera un mismo contenido, son pacientes, los motivan a aprender. Informan que en el colegio aprenden y que los profesores proponen temas interesantes en las clases.
Palabras clave: procesos de formación, desarrollo escolar, relaciones interpersonales, estudiantes, actividades escolares.

Abstract: The study examines the perception that students have of an establishment in the commune of Osorno (Chile), about the formation processes and the interpersonal relationships that exist in their school development. The sample is made up of 157 high school students. To achieve the purposes, a survey-type instrument is designed and

validated, containing alternatives. The results show that the students consider that their learning process has been positive. They report that the tasks are excessive and the subjects difficult, but they indicate that their teachers know how to explain the same content differently, they are patient, they motivate them to learn. They report that in school they learn and that teachers propose interesting topics in the classes.
Keywords: training processes, school development, interpersonal relationships, students, school activities.

Recepción: 8 de Julio2018

Aceptación: 15 de enero 2019

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Percepción de los estudiantes de enseñanza media sobre su proceso de formación y las relaciones interpersonales que existen en su desarrollo escolar

INTRODUCCIÓN

Desde hace algún tiempo a la fecha se ha asentado en el mundo educativo la idea de que la calidad del aprendizaje de las personas está fuertemente condicionada por las características del ambiente en el que se realiza el proceso de aprendizaje. Las formas didácticas, los recursos materiales, las relaciones interpersonales, además de los factores que caracterizan el contexto en el que está integrada la institución educativa, intervienen de una manera decisiva en la determinación de los resultados de aprendizaje (Sepúlveda, 2017)

El conocimiento de que la educación juega un papel fundamental, ha logrado que sea necesario asumir como objeto de análisis y de evaluación la opinión de los principales actores del proceso, los estudiantes. El establecimiento estudiado ha puesto en marcha un proceso de auto-análisis y de autoevaluación dirigido a la descripción de la realidad para su mejora. Por lo que este estudio cobra principal relevancia para aportar información inexistente.

Para llevar a cabo esta evaluación, la participación de los estudiantes es fundamental, ya que proporcionan información útil para la identificación de los aspectos de la formación que requieren un cambio para que la calidad del sistema aumente y para que exista una real participación del estudiantado en estos procesos. (Sepúlveda y otros, 2014, 2017; Sáez, 2018)

La institución educativa y los procesos formativos requieren de información respecto de la calidad de los servicios educativos y de gestión que brindan, con el propósito de tomar decisiones sobre su quehacer. Debido a que los estudiantes son el sector que se beneficia directamente del cumplimiento de la finalidad docente en el Colegio, resulta legítimo preguntarles de manera sistemática y rigurosa cuán satisfechos se sienten con los servicios académicos y administrativos que se les ofrecen. Por lo tanto, la información que brindan es de máxima importancia para asegurar el mejoramiento continuo del establecimiento.

En el actual escenario de transformación educacional, la evaluación integral de todos los procesos o factores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes cobra una gran importancia. Muchos de los problemas educativos existentes hoy se refieren a temas que no se relacionan con la instrucción propiamente tal, sino a aspectos y factores contextuales y organizativos que inciden indirectamente en los resultados educativos finales.

DISEÑO TEÓRICO DEL ESTUDIO

Planteamiento y formulación de la pregunta problema

En esta parte del estudio se presentan, de manera resumida, temáticas vinculadas con el problema de la investigación como lo son: evaluación del proceso de aprendizaje, actividades académicas propuestas por los profesores, superación de dificultades académicas, relación entre didáctica y organización y clima social escolar.

Uno de los aspectos medulares del proceso educativo consiste en evaluar el desempeño profesional de los profesores en el aula, con el propósito de identificar estrategias a seguir para mejorar la práctica docente en los diferentes niveles educativos que lo conforman.

Los estudiantes son una rica fuente de información utilizable en la evaluación continua de cualquier institución educativa. Los datos aportados por ellos permiten inferir características importantes del funcionamiento de la institución de la que ellos mismos forman parte y determinar la medida en la que se alcanzan los fines preestablecidos (Rojas y Cortés, 2002).

Las actividades de enseñanza que realizan los profesores están inevitablemente unidas a los procesos de aprendizaje (Sáez, 2018). Se considera la evaluación como un aspecto inseparable de la enseñanza y del aprendizaje, por lo tanto, "constituye una actividad formadora, que permite regular los aprendizajes; es decir, comprenderlos, retroalimentarlos y mejorar los procesos involucrados en ellos" (Monereo, 2010).El objetivo de docentes y discentes siempre consiste en el logro de determinados objetivos educativos y la clave del éxito está en que los estudiantes puedan y quieran realizar las operaciones cognitivas convenientes para ello, interactuando adecuadamente con los recursos educativos a su alcance.

El principal objetivo del profesorado es que los estudiantes progresen positivamente en el desarrollo integral de su persona y, en función de sus capacidades y demás circunstancias individuales, logren los aprendizajes previstos en la programación de sus años de escolaridad.

Actualmente, se considera que el papel del profesorado en el acto didáctico es básicamente proveer de recursos y entornos diversificados de aprendizaje a los estudiantes, motivarles para que se esfuercen (dar sentido a los objetivos de aprendizaje, destacar su utilidad...), orientarles (en el proceso de aprendizaje, en el desarrollo de habilidades expresivas...) y asesorarles de manera personalizada (en la planificación de tareas y trabajo en equipo...).

El aprendizaje es cuando la experiencia produce un cambio en el conocimiento de la conducta del individuo, modificación que puede ser deliberada o no, para mejorar o para empeorar (Norfolk, 1999). En el contexto de esta investigación se entiende el aprendizaje como un proceso de interacción profesor – alumno, donde los roles de ambos deben ser flexibles para adecuarse a los diferentes contextos que se dan en el ambiente de aula. La dinámica tradicional, donde el profesor impartía conocimientos y el estudiante los recibía pasivamente, ha dado paso a una multiplicidad de actividades que implican un cambio de actitud de los actores de la situación de aprendizaje. Es así que en la actualidad los profesores deben tomar en consideración aspectos tales como seleccionar medios y recursos adecuados, ello significa que permitan obtener el tipo de respuesta requerida por parte del estudiante para, de este modo, comprobar el resultado de aprendizaje; que se ajusten al medio ambiente en que se va a llevar a cabo el proceso de enseñanza–aprendizaje.

Para enfrentar el nuevo paradigma del proceso de enseñanza–aprendizaje, centrado en el estudiante, los docentes se encuentran ante un desafío que implica no solamente resolver cuestiones estructurales como reorganización de espacios, horarios, estructuras orgánicas internas, sino y, fundamentalmente, correr riesgos, emprender acciones nuevas, volver a ser aprendices y abrirse a nuevas oportunidades. Lo anterior, según Prieto, L. en Torre, J.C. (2004), afecta a varios aspectos del proceso educativo: las funciones docentes deben cambiar desde una educación centrada en la enseñanza de contenidos, hacia una educación orientada hacia el aprendizaje de habilidades. Ello conlleva, entre otros aspectos, dejar de ser un mero transmisor y convertirse en un facilitador del aprendizaje, creando ambientes que propicien la implicación de los estudiantes, entregándoles herramientas para que logren autonomía en su proceso de aprendizaje, orientarlos, motivarlos, estimular la reflexión y capacidad crítica. Además, este proceso de cambio implica que los docentes deben:

1. Modificar los objetivos de los programas formativos para que se orienten no solamente a la adquisición de conocimientos y de resultados, sino también al perfil de egreso que debe ser consensuado tanto por el equipo directivo como por la comunidad educativa.

2.Modificar las metodologías didácticas utilizadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje, ello implica preocuparse no únicamente de cómo transmitir los contenidos, sino que además elegir adecuadamente las actividades para que permitan la adquisición de ellos por parte de los estudiantes, incorporando la práctica y velando por el desarrollo de las competencias declaradas para cada programa formativo.

3. Modificar los procedimientos de evaluación en tanto el objetivo fundamental ya no es evaluar únicamente la adquisición de contenidos, sino que es necesario incorporar instrumentos de evaluación que permitan valorar el desarrollo de habilidades.

La relación entre Didáctica y Organización Escolar se clarifica cuando nos situamos en contextos concretos, cuando se estudia el fenómeno educativo allí donde aparece, con toda su complejidad. Es esta realidad la que aconseja hablar de interdependencia puesto que hay momentos en que la Didáctica obedece exigencias organizativas y otros sucede lo contrario.

Como afirma (Ferrández, 1990) "la Didáctica monta su cuerpo científico para intervenir directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, previa planificación abierta a los cambios propios del desarrollo instructivo. La Organización Escolar, "interviene" para lograr el contexto más pertinente de la enseñanza, contemplada siempre dentro de las posibilidades reales y no de utopías inviables".

En relación a lo anteriormente expuesto, la pregunta que orienta este trabajo es: ¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes de enseñanza media de un establecimiento de la comuna de Osorno, sobre su proceso de formación y las relaciones interpersonales que existen en su desarrollo escolar?

Esta pregunta se traduce en el siguiente objetivo general y los correspondientes específicos:

Objetivo general.

- Conocer la percepción que tienen los estudiantes de enseñanza media de un establecimiento de la comuna de Osorno, sobre su proceso de formación y las relaciones interpersonales que experimentan en su desarrollo escolar.

Objetivos específicos.

- Determinar si los estudiantes de enseñanza media consideran positivo su proceso de aprendizaje.
- Determinar si las actividades académicas propuestas por el profesorado han despertado el interés de los estudiantes.
- Identificar si los estudiantes de enseñanza media perciben que sus profesores les ayudan a superar las dificultades académicas.
- Determinar el grado de motivación de los estudiantes de enseñanza media respecto de su postura frente a las clases.
- Determinar la diferencia entre hombres y mujeres respecto del grado de dificultad en aprendizaje de las materias.
- Identificar si los docentes motivan a sus estudiantes a aprender.

MARCO METODOLÓGICO.

Esta investigación se clasifica como no experimental, tipo encuesta (Labarca, 2001), de carácter descriptivo, de corte transversal y de procedimiento metodológico mixto (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), en el que se combinan metodologías cualitativas y cuantitativas, donde paralelamente se hace acopio de información utilizando diferentes

técnicas y "*bebiendo*" en distintas fuentes de información, pudiendo de este modo triangular y contrastar los datos obtenidos, minimizando las limitaciones del instrumento.

Población y muestra.

La población objeto de estudio queda definida de la siguiente manera: estudiantes de enseñanza media de un establecimiento educativo de la ciudad de Osorno seleccionados por muestreo intencional simple con un 95% de probabilidad y un 5% de error, ajustándose la muestra a (n=157). Se seleccionó directa e intencionadamente los individuos de la población. La distribución interna de ésta se hace teniendo en cuenta el criterio de accesibilidad, curso y género.

Grupo 1: estudiantes de octavo año (n= 30) ***Grupo 2:*** estudiantes de primero medio (n= 42). ***Grupo 3:*** estudiantes de segundo medio (n= 52) ***Grupo 4:*** Estudiantes de tercero medio (n=21) ***Grupo 5:*** estudiantes de cuarto medio (n=12) de los cuales un 56,1% correspondió a género masculino (n=88) y un 43,9% a género femenino (n=69).

Tabla 1. *Población y muestreo separado por nivel y curso.*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	**8ªA**	**15**	**9,6**	**9,6**	**26,1**
	8ªB	**15**	**9,6**	**9,6**	**35,7**
	1ªA	**20**	**12,7**	**12,7**	**48,4**
	1ªB	**22**	**14,0**	**14,0**	**62,4**
	2ªA	**26**	**16,6**	**16,6**	**79,0**
	2ªB	**26**	**16,6**	**16,6**	**16,6**
	4°M	**12**	**7,6**	**7,6**	**86,6**
	3°M	**21**	**13,4**	**13,4**	**100,0**
	Total	**157**	**100,0**	**100,0**	

Fuente: *Datos propios de casos arrojados por el programa SPSS*

Tabla 2: *Género*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	**Masculino**	**88**	**56,1**	**56,1**	**56,1**
	Femenino	**69**	**43,9**	**43,9**	**100,0**
	Total	**157**	**100,0**	**100,0**	

Fuente: *Datos propios arrojados luego del análisis SPSS.*

INSTRUMENTO UTILIZADO

Uno de los propósitos del instrumento fue obtener datos válidos y confiables respecto de los elementos interpersonales que afectan en el clima y desarrollo escolar visto desde la opinión de los estudiantes de enseñanza media de un establecimiento de la comuna de Osorno. El instrumento invita a la elaboración y expresión de una evaluación personal respecto a algunos elementos de la experiencia educativa que han percibido.

El cuestionario es de carácter semiestructurado, simple en su estructura, se emplea en él un lenguaje familiar para los estudiantes. En su versión final (luego de las validaciones) quedo conformado por 18 ítems vinculadas con los siguientes elementos centrales: cómo han percibido su proceso de formación, si las actividades académicas propuestas por los profesores han despertado su interés, si perciben que los profesores les ayudan a superar sus dificultades académicas, si hasta ahora el aprendizaje de las asignaturas les han parecido difíciles y también la opinión de su propio desempeño en las asignaturas. Se solicita la valoración de la pregunta y se entregan cuatro alternativas, también se entrega la posibilidad de justificar sus respuestas.

Las preguntas del instrumento resultan más adecuadas para estudiantes que ya hayan recorrido una parte importante de su itinerario formativo. El cuestionario, además, otorga espacio a los estudiantes para que evalúen de manera concreta a sus profesores en lo que dice relación con su manera de enseñar y con su actitud. Para evitar complicaciones con la aplicación del instrumento, se entregaron instrucciones y explicaciones respecto de los conceptos que contiene.

También, en este caso, hay que subrayar un límite que es difícil de superar, relativo al hecho de que se impulsa al estudiante a considerar a los profesores como una única entidad, dando un juicio colectivo, cuando bien sabemos hasta qué punto se diferencian los profesores entre sí en cuanto a su estilo didáctico, organizativo y el trato con ellos. Las preguntas permiten recoger algunas informaciones de carácter interpretativo que ayudan a comprender las razones de la evaluación que se ha expresado: se pide a los estudiantes el porqué de las respuestas que han dado, reconociéndoles una capacidad crítica.

Validación del instrumento

El instrumento fue validado a través de criterio de experto para establecer su validez de contenido, además se aplicó a una muestra reducida. Las observaciones que hicieron los jueces fueron menores, particularmente, de tipo formal. La aplicación a la muestra reducida entrego valores para su modificación y tuvo una duración en promedio de 34,5 minutos. Finalmente, para conocer la fiabilidad del Cuestionario, se realizó el cálculo del Coeficiente de Fiabilidad (Alpha de Cronbach) y de los índices de homogeneidad de los ítems, con lo cual se obtuvo la medida de su consistencia interna.

En una primera versión el cuestionario constaba de 26 ítems de los cuales se tuvo que eliminar aquellos que al calcular su "correlación total de elementos corregida" (coeficiente de homogeneidad corregido) arrojaron cero o negativo, quedando el instrumento final en 18 ítems *(ver tabla 3).* Así se logró alcanzar un Coeficiente de Fiabilidad alto, esto es ,831 *(ver tabla 4).*

Tabla 3: *Estadísticas de total de elementos para los ítems utilizados en este estudio.*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Durante las clases los profesores nos proponen/nos han propuesto temas interesantes.	34,84	39,919	,237	,516	,805
Hasta ahora el aprendizaje de las asignaturas me parece/me ha parecido.	35,73	39,472	,297	,494	,802
Considero que los profesores me ayudan/han ayudado a aprender.	35,32	36,440	,602	,539	,779
En el colegio aprendo/he aprendido mucho.	35,46	37,926	,433	,454	,789
En clases trabajo bien.	34,98	38,709	,281	,396	,797

Cuando el profesor explica yo estoy/ he estado atento.	34,63	37,257	,345	,540	,794
Los profesores me motivan a aprender.	35,50	36,691	,469	,458	,785
Considero que los deberes y tareas son excesivos	36,07	39,413	,429	,463	,793

Fuente: *Resultados arrojados por el programa SPSS para los datos ingresados*

Tabla 4: *Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,831	**18**

Fuente: *Resultados arrojados por el programa SPSS para los elementos ingresados*.

La administración del Cuestionario correspondió a los investigadores, aplicándose in situ en dependencias del Colegio, en un período de tiempo de dos semanas. Finalmente se organizó el instrumento en los ítems que daban respuesta a los objetivos planteados en este estudio quedando configurado en 8 preguntas.

Cabe señalar que este artículo forma parte de un estudio de mayor envergadura y que corresponde a una parte de este.

Procesamiento de datos y presentación de información

Una vez recibida la totalidad de los cuestionarios, fue conveniente acumular los datos en una planilla para mayor facilidad del manejo de la información; cada instrumento fue codificado con números para un orden en su transcripción. Posteriormente, se procesaron los datos por medio de Software SPSS, obteniendo porcentaje, frecuencia, etc. El siguiente paso fue resumir la información y presentarla en figuras.

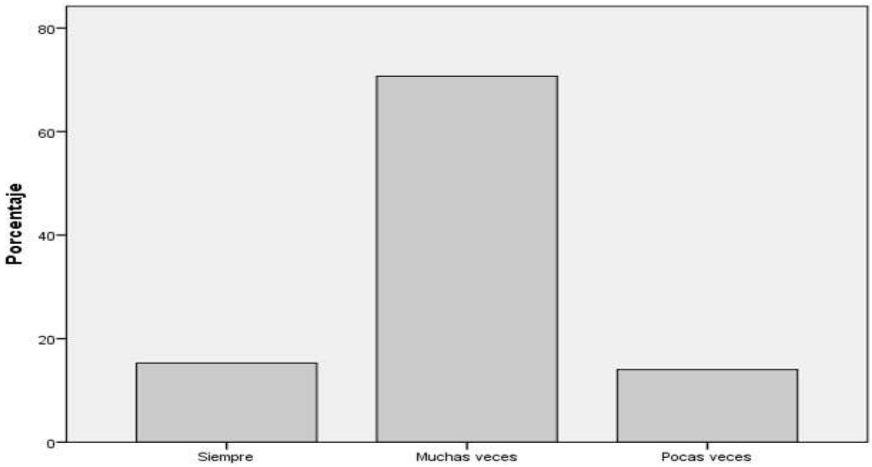
Presentación y análisis de los resultados

En esta parte del trabajo se da cuenta de cómo se presentan los resultados del estudio; para ello, se emplean figuras de barra y su correspondiente interpretación.

Opinión de los estudiantes sobre su pre disposición en el aula.

Ante la pregunta "En clases trabajo bien" un 70,7%, Indica que *"muchas veces"* y un 15,3% *"siempre"* ello se explica porque *"han mejorado sus capacidades"* y *"las clases son entretenidas"* tan solo un 14% piensa que *"pocas veces"* realizan las actividades que se les solicitan de forma correcta. Los estudiantes reconocen en su mayoría que en las clases existe una buena disposición al trabajo que se les presenta en las distintas asignaturas. Si bien un 14% reconoce que, general mente *"no trabajan bien"*, esto lo explican ya que *"les aburren las asignaturas" o "no se motivan con ellas"*

Figura 1. *En clases trabajo bien.*

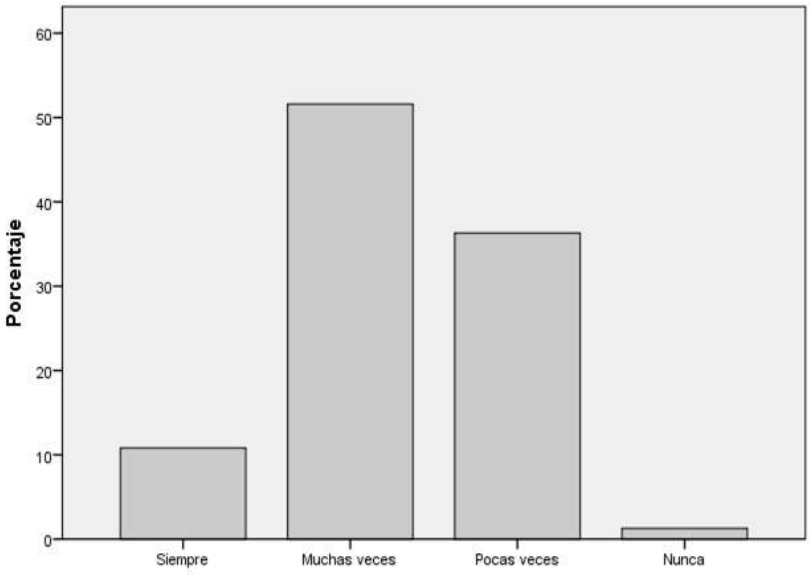


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Interés en las actividades académicas propuestas:

La figura 2 nos indica que los estudiantes sienten en un 51,6% que los profesores proponen temas interesantes en sus asignaturas, un 10,8% informa que esto sucede *"siempre"* un porcentaje no menor, 36,3%, plantea que esto ocurre "pocas veces" y tan solo un 1,3% indica que esto *"no ocurre"*. Por lo que podemos decir que es habitual en el quehacer docente, presentar temas de interés para los estudiantes.

Figura 2. *Durante las clases los profesores nos proponen/ nos han propuesto temas interesantes:*



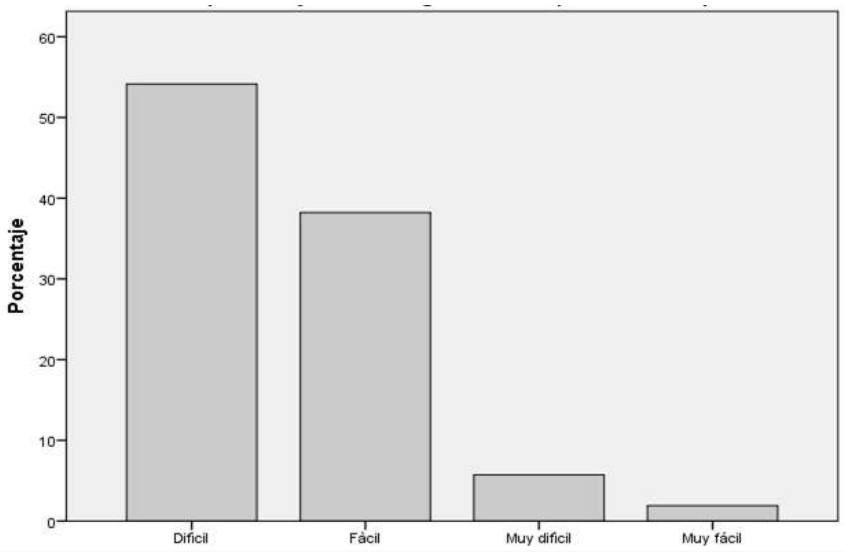
Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Grado de dificultad de las materias estudiadas:

Respecto al aprendizaje de las asignaturas la figura 3, advierte que más de la mitad de los estudiantes señala que las asignaturas son "*difíciles"* de aprender (54,1 %) un 38,2 % afirma que las encuentran "*fáciles"*. Lo anterior da cuenta de que los estudiantes presentarían niveles muy distintos de desarrollo en las asignaturas, pues el 5,7% las consideran *"muy difíciles"* y tan solo un 1,9% indican que son *"muy fáciles".* Si sumamos los totales, *"difícil"* y *"muy difícil"* un 59,8% encuentra que las asignaturas les son complejas. Se asume, por lo tanto, que para los estudiantes adscritos al estudio las asignaturas implican un grado importante de dificultad.

En cualquier caso, un alumno puede tener la impresión de que las asignaturas son difíciles, pero eso no necesariamente se traduce en un buen o mal rendimiento, ya que puede haber otros factores asociados.

Figura 3. *Hasta ahora el aprendizaje de las asignaturas me parece/me ha parecido:*

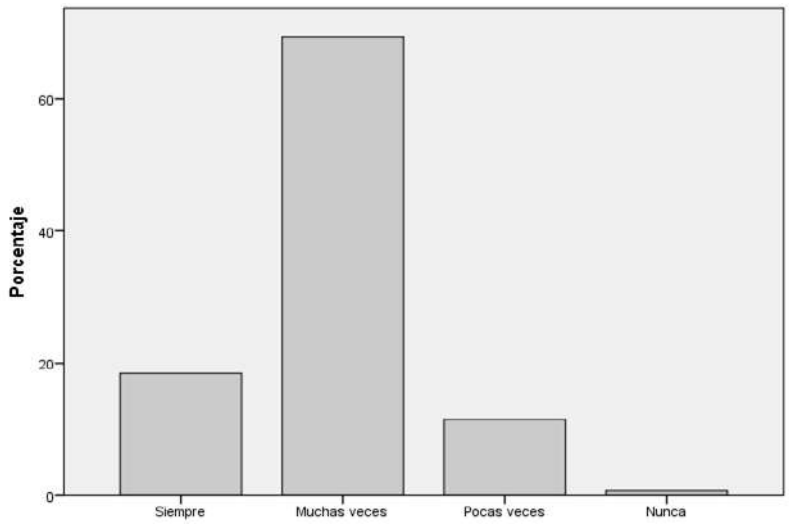


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Auto percepción de la actitud en la sala de clases:

La figura 4 nos muestra que la mayoría de los estudiantes indican estar atentos cuando el profesor explica las materias. Un 69,4% plantea que está atento *"muchas veces"* y un *18,5% "siempre".* Por otro lado, un 11,5% indica que está atento *"pocas veces"* y tan solo un 0,6% manifiesta que *"nunca"* está atento lo que es estadísticamente insignificantivo para el total de la muestra. Este indicador tiene relación directa con el punto descrito anteriormente (*figura 3. dificultad de las asignaturas*), ya que cuando se presta atención en lo que se enseñanza facilita el aprendizaje escolar y permite lograr un buen rendimiento académico; así como ser capaz de identificar sus fortalezas y debilidades que poseen los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Figura 4. *Cuando el profesor explica yo estoy/he estado atento.*

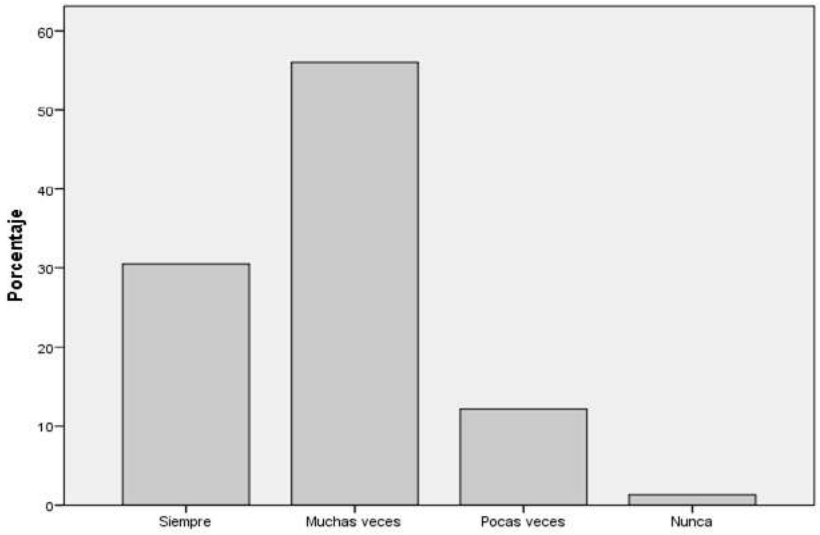


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Apoyo de los docentes al aprendizaje de los estudiantes:

La Figura 5 muestra que un 56,1% de los estudiantes afirma que el profesor lo ha ayudado a aprender *"muchas veces"* y un 30,6% indica que esto ocurre *"siempre"*, mientras que un 12,1% sumado a un 1,3% señala que eso ha ocurrido *"pocas veces"* o *"nunca"*. Es interesante ver que los estudiantes indican que las asignaturas son difíciles para ellos, pero reconocen en sus docentes la capacidad de ayudarlos a superar esas dificultades. Si sumamos las opiniones de los estudiantes *"siempre"* y *"muchas veces"* tenemos que un 86,7% de los adscritos al estudio, perciben, de manera general, que sus docentes les ayudan a aprender.

Figura 5. *Considero que los profesores me ayudan/han ayudado a aprender:*



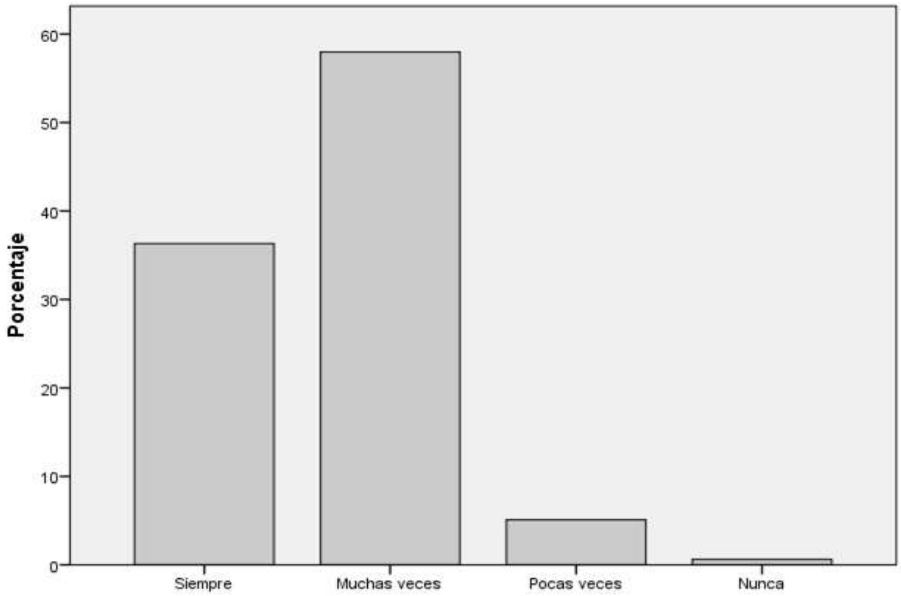
Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Percepción de los estudiantes frente al aprendizaje obtenido en el colegio:

La figura 6 nos muestra que los estudiantes adscritos al estudio indican que en el colegio aprenden un 58% siente que esto ocurre *"muchas veces"* y un 36,3% plantea que esto ocurre *"siempre"*. Por otra parte un 5,1% y un 0,6% indican que en el establecimiento evaluado aprenden *"pocas veces"* o *"nunca"*. Así comenzamos a dilucidar las inquietudes de este estudio. Los estudiantes consideran las materias difíciles pero sienten que aprenden mucho un 94,3% opinan favorablemente. Esto nos indica que el aprendizaje, en este establecimiento, es significativo y no se relaciona directamente a rendimiento. Este es un factor que se asocia directamente al clima social del colegio ya que aunque las materias

sean difíciles y las tareas excesivas los estudiantes reconocen el capital de aprendizaje que obtienen y la relación cercana con sus docentes.

Figura 6. *Pensando en las asignaturas puedo decir que en el colegio aprendo/he aprendido mucho*

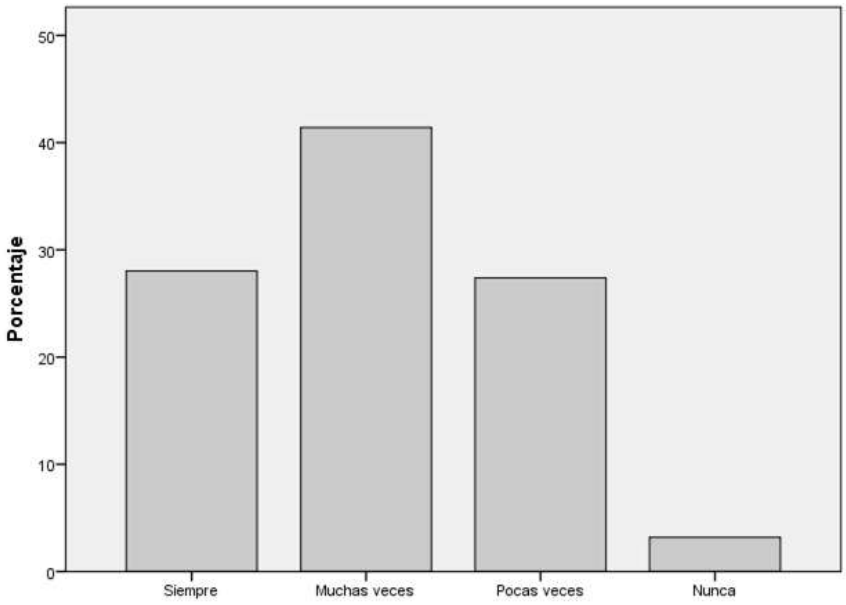


Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Percepción de los estudiantes respecto de las tareas.

La figura 7 muestra que más de la mitad de los estudiantes consideran que las tareas o trabajos son excesivos. Un 41,4% indica que *"muchas veces"* y un 28% manifiesta que *"siempre"* lo que nos arroja un 69,4% de estudiantes que perciben dificultad en este tema. Mientras que un 27,4% y un 3,2% dice que esto ocurre *"pocas veces"* o *"nunca"* lo que nos arroja un 30,6% que no tiene mayor problema con esas actividades.

Figura 7. *Considero que los deberes y tareas son excesivos.*



Fuente: *Elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

Nivel de dificultad de las asignaturas expresada en valores absolutos según género

Respecto del nivel de dificultad en las asignaturas según género el análisis de *"tabla cruzada"* nos arroja que 54 estudiantes de género masculino indican que las asignaturas les parecen *"difíciles"* o *"muy difícil"* mientras que 34 estudiantes indican que el aprendizaje de las asignaturas es *"fácil"* o *"muy fácil"* en el caso de estudiantes de género femenino (40) indican que el aprendizaje de las asignaturas les parece *"difícil"* o *"muy difícil.* Por otro lado 29 estudiantes de género femenino indican que las asignaturas son *"fáciles* "no se registraron estudiantes de género femenino que indiquen que son *"muy fáciles"* podemos decir por tanto que las asignaturas resultan difíciles para ambos géneros ya que si transformamos a porcentaje los valores absolutos por cada género un 61,3% de los varones indican que son *"difíciles"* o *"muy difíciles"* mientras que un 59,9% de las mujeres indican la misma opción.

Misma situación ocurre al consultar por las opciones *"muy fácil"* y *"fácil"* aquí los varones se encuentran en un 38,6% y estudiantes de género femenino en un 42% también podemos decir que no existe diferencia significativa entre géneros.

Tabla 5. "Género" "*Hasta ahora el aprendizaje de las asignaturas me parece/me ha parecido"

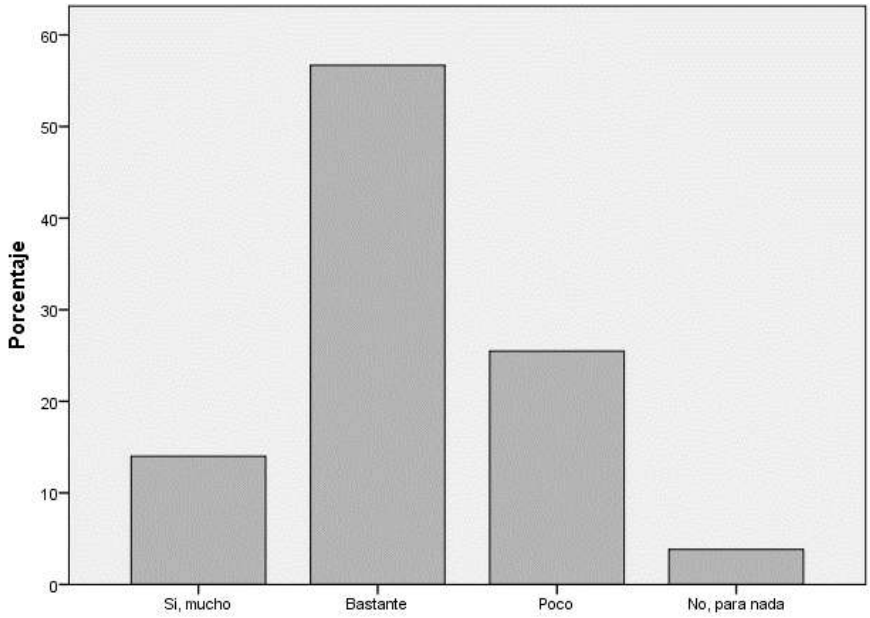
Recuento						
		Hasta ahora el aprendizaje de las asignaturas me parece/me ha parecido				
		Difícil	Fácil	Muy difícil	Muy fácil	Total
Género	Masculino	48	31	6	3	88
	Femenino	37	29	3	0	69
Total		85	60	9	3	157

Fuente: *elaboración propia a partir de los datos arrojados por el programa SPSS.*

Motivación que los docentes aplican sobre el aprendizaje.

La figura 8 indica que más de la mitad de los estudiantes considera que sus profesores realizan acciones que motivan su aprendizaje un 56,7% indica que esto ocurre *"bastante"* y un 14% indica que esto ocurre *"mucho"*. Por otro lado un 25,5% de los estudiantes manifiesta que esto ocurre *"poco"* y un 3,8% dice que esto no ocurre *"para nada"*. Podemos decir entonces que los docentes ejecutan acciones que motivan a sus estudiantes.

Figura 8. *Los profesores me motivan a aprender.*



Fuente: *elaboración propia a partir de los datos obtenidos.*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Dando respuesta a la pregunta problema que guía este estudio y a los objetivos planteados, podemos decir que la percepción que tienen los estudiantes de enseñanza media del establecimiento evaluado, sobre su desarrollo escolar, es positiva al igual perciben positivo su proceso de aprendizaje. Si bien es cierto que los estudiantes sienten que los trabajos y tareas son excesivos y el aprendizaje de las asignaturas les parece *"muy difícil"*, concuerdan con que los docentes les ayudan a superar sus dificultades, sienten que en el colegio han aprendido, esto se traduce en una actitud positiva ya que indican, en su mayoría, que en clases trabajan bien y que cuando el profesor explica están atentos durante las clases lo que significa un gran paso a un buenas relaciones interpersonales y posibilita un desarrollo escolar optimo, se concluye también que los profesores proponen temas interesantes y motivan a sus estudiantes.

De igual manera se concluye que no existe diferencia estadísticamente significativa en cuanto a la dificultad de aprender las materias entre género masculino y femenino, ambos géneros consideran las materias difíciles y las tareas y trabajos excesivos.

Los estudiantes consideran que las materias son difíciles y las tareas y trabajos son excesivos, respecto de eso Maturana y Vargas (2015) señalan, por su parte, que las situaciones que provocan estrés suceden en la vida cotidiana, por lo que las unidades educacionales son un espacio ideal para el desarrollo de estrés escolar. De igual forma, estos autores mencionan que el rendimiento del estudiante se ve afectado directamente por el estrés al que éste se siente sometido. Los autores identifican como factores de estrés:

(…) el exceso de responsabilidades, la alta carga de trabajo o tareas dentro y fuera del establecimiento educacional, las evaluaciones de los profesores, la competitividad, el temor al fracaso o no alcanzar las metas auto impuestas o estipuladas desde fuera, la presión de los padres, aceptación del grupo de pares, la rivalidad entre compañeros, cambios en los hábitos alimentarios y horarios de sueño y el cansancio cognitivo (Maturana y Vargas, 2015, p. 36). Queda claro, que las tareas, en exceso, puede provocar, a largo o mediano plazo, estrés en los estudiantes.

Por otro lado, autores como Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez (2012) destacan el rol que cumple el trabajar luego de clases, principalmente en casa, para reforzar los contenidos que se han trabajado y profundizarlos, lo que tradicionalmente se llama "tareas para casa" (TPC). Cooper (2001, p. 3) las define como "tareas asignadas a los estudiantes por los profesores para ser realizadas en horas no escolares". Suárez, Fernández, Cerezo, Rodríguez, Rosario y Núñez (2012) consideran que, si bien diversos estudios hablan de los efectos negativos de asignar tareas para hacer en casa, estos se ven superados por los positivos, entre los que se destacan la aceleración

del aprendizaje, situación favorable cuando los planes de estudio son extensos y su tratamiento se dificulta; el desarrollo de la autorregulación de los tiempos de trabajo.

Por otra parte este estudio informa que los estudiantes "están atentos en clases" y "ponen atención cuando el profesor explica" respecto de esto Espina y Ortego (2005, p. 10) indican que la atención es "la focalización de la conciencia, su función es seleccionar datos y utiliza filtros para dejar de lado estímulos que no son relevantes". Para Naranjo (2009) el estar atento en clases es, histórica y socialmente, un parámetro de valoración sobre disposición, cooperación e involucramiento que tienen los estudiantes con su proceso de aprendizaje. Esta autora menciona que el modo en que se pone atención va a depender del contexto y de las características del estudiante, y donde intervienen los siguientes factores como "el tipo de tarea, el arreglo espacial del aula, la complejidad de las interacciones que se producen, influyen de forma visible sobre dichas realizaciones" (Naranjo, 2009, p. 6). Por su parte, Espina y Ortego (2005) mencionan como factores que influyen en la atención: "1) evaluación de esfuerzo que requiere la tarea; 2) disposición estable orientada a la supervivencia; 3) orientación a objetivos transitorios dependientes de las necesidades del momento; y 4) el nivel de activación emocional" (p. 10).

De acuerdo a la actividad que se está desarrollando es que los profesores, y los mismos estudiantes, pueden identificar quien está "poniendo atención" o quienes están distraídos. Por ejemplo, no es lo mismo colocar atención cuando se está copiando en el cuaderno un texto escrito en la pizarra que en un experimento, pues en el primer caso el estudiante está quieto en su asiento y en silencio con los movimientos de mano y cabeza producto de la lectura de la pizarra y de la escritura en su cuaderno. Los problemas de atención se pueden deber a trastornos específicos, más que al interés que tenga el estudiante por el tema que estudia o a la disposición de la sala de clases.

Los estudiantes refieren además a un profesor muy sensible al logro de aprendizaje, que se esfuerza por que sus alumnos aprendan el contenido enseñado. La frecuencia de las interacciones del docente con el grupo es vista como positiva; esto refleja que el profesor tiene como propósito la comprensión de lo enseñado, asumiendo que estas interacciones constituyan verdaderas ayudas para la adquisición de conocimientos.

PROSPECTIVA DE ANÁLISIS

Es necesario aclarar que si bien la muestra que se consideró en la investigación es importante y el instrumento se validó con variadas técnicas, no es aconsejable generalizar los resultados a otras poblaciones ya que esta solamente mide la realidad del establecimiento en particular.

Como prospectiva de análisis sería aconsejable tomar este estudio y proyectarlo a otras instituciones para conocer de manera más generalizada los elementos interpersonales que influyen en el clima social y desarrollo escolar de los estudiantes.

Finalmente decir que este estudio se trata de una experiencia de evaluación que forma parte de un estudio de mayor envergadura. Vale la pena recordar que, a pesar de que las decisiones en torno a los contenidos y actividades que hay que proponer las tomen los profesores, se trata, a lo largo de la vida escolar de los estudiantes, de estar atentos a sus estados ánimo para elaborar estrategias y acciones que se corresponda con sus demandas reales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Blanco, L. (1997). Tipos de tareas para desarrollar el conocimiento didáctico del contenido. En L. Rico y M. Sierra (Eds.), *Primer Simposio de Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática* (pp. 34-40). Zamora, España: Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática.

Doménech, B. F. (1996). Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad (SAP001), en: La enseñanza y el aprendizaje en la situación educativa.

Fernández, I. (2007). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. Capítulo 7. Madrid: Narcea Ediciones.

Ferrández, A. (1990). La Organización Escolar como objeto de estudio. I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Barcelona.

Labarca, A. (2001). Métodos de investigación en educación. Santiago: UMCE. FID. p.125.

Marqués G.P. (2011). La Enseñanza. Buenas Prácticas. La motivación. Departamento de Pedagogía Aplicada. Facultad de Educación. Universidad Autónoma de Barcelona.

Monereo, C. (2010). "¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo", en Revista de Educación, n. º 352.

Norfolk County Council (1999) Plan de Estructura Norfolk, Suffolk County Council, de Norwich. Oficina del Viceprimer Ministro (2005) realizar el potencial de todas las regiones de la historia hasta ahora, HMSO, Londres.

Rojas, G. y Cortés, J. (2002). La calidad académica vista por los estudiantes. En Revista de la Educación Superior, No. 122, Disponible en: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res122/info122.htm

Sáez, D., Mayorga, O. F., & Kahl, S. P. (2018). Convivencia escolar para la ciudadanía a la luz de las dimensiones declaradas por la UNESCO: percepción de los estudiantes de segundo ciclo. *Boletín Redipe*, 7(2), 94-103.

Sepúlveda, A, Burgos, C. O., Díaz-Levicoy, D., & Salvatierra, M. O. (2017). Percepción de los estudiantes de educación básica municipalizados sobre la enseñanza de la matemática. Páginas de Educación, 10(2), 79-95.

Sepúlveda, A., Díaz-Levicoy, D., Sáez, D., Oyarzún, R. L., & Salvatierra, M. O. (2017). Realidad escolar: dificultades que observan loes estudiantes en su formación. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 16(31), 3-18.

Sepúlveda, A., Salvatierra, M. O., & Sáez, D. (2014). El docente universitario: Capacidades pedagógicas para hacer clases, percepción de sus protagonistas. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 13(25), 67-80.

Torre Puente, J. Gil, E. (eds.) (2004). "Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje. Madrid: Universidad Pontificia Comillas. 475Pág.

Alejandro Sepúlveda Obreque

Profesor de Educación Básica y Ciencias Naturales (Universidad de Los Lagos). Magister en Ciencias de la Educación (Universidad de Los Lagos) Diplomado en Gestión de la Convivencia Escolar (Instituto Profesional IACC). Diplomado en Liderazgo Social (DIBAM). Doctorando en Educación y Gestión Directiva (Universidad Privada de Tacna). Docente en Osorno College. Sus líneas de investigación son Convivencia Escolar y Educación Ciudadana.

Olga Davis Shuler

Estudiante de segundo medio, integrante del taller de investigación de la convivencia escolar y formación ciudadana. Osorno College. Líneas de investigación son Convivencia Escolar y Educación Ciudadana.

Daniel Alberto Saez Sotomayor

Profesor de Ciencias Naturales y Biología (Universidad Católica de Chile). Magíster en Administración Educacional (Universidad de Antofagasta). Doctorado en Educación (Universidad Humanismo Cristiano-PIIE). Sus principales líneas de investigación son la Didáctica de las Ciencias y evaluación auténtica del aprendizaje. Académico en el Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos (Chile).

Javiera Burgos Aros

Estudiante de segundo medio, integrante del taller de investigación de la convivencia escolar y formación ciudadana. Osorno College. Líneas de investigación son Convivencia Escolar y Educación Ciudadana.

Pauta editorial para artículos

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobación, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
2. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: voces_educa@hotmail.com
3. Todas las contribuciones deberán ser inéditas en español.
4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensión deberá ser de un mínimo de cuatro páginas tamaño carta y un máximo de diez (seis para las reseñas), escritas a doble espacio en 2 puntos. La fuente será tipo Times New Roman, en versión Word. Los márgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
8. Se deberá adjuntar un resumen de entre 20 y 60 palabras.
9. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
0. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados e incluirse en páginas separadas.
Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 2 y 3 de este documento.
2. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:
Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez, 200: 28-46)
Domínguez ha desarrollado este argumento (200: 28-46)
Este argumento ha sido explorado por varios autores (Domínguez, 200: 28-46; Marsh, 999: 4-77)
El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz Barriga (2002a: 87-2)
Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 999: 2-52; Rueda y Díaz Barriga, 2002b: 95-23)
"(...) estos elementos no podrían estar disociados" (Morin, 2004: 84)
3. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberán aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:
Libros:
Autor. Título (itálicas). Número de la edición
(nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.
Rogers, Carl. El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 966.
Hasta tres autores:
Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y
Aurora Leal. (...) Más de tres autores:
Quirk, Randolph et al. (...)
Autores corporativos y documentos oficiales:
Fondo de las Naciones Unidas para la In-
fancia (UNICEF). 50 años a favor de la infancia. México: UNICEF, 996.
Capítulo o parte de libro:
Autor. "Título del capítulo" (entrecomillado). Título del libro (itálicas). Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas. Bazdresch Parada, Juan E. "La integración afectiva". Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre. Coords. Ignacio Hernández Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 996: 95-98.
Artículos:
Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre de la revista (itálicas) volumen y/o número en arábigos (año): páginas.
Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. "Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente". Educación y Ciencia 4. 9 (200): 78-84.
Página web:
Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre del sitio (itálicas). Fecha de publicación. ((fecha de) consulta (día de mes de año)) <URL completo>.
Burín, Mabel. "Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables". Psico-Mundo. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <http://www.psiconet.com/fo- ros/genero>.
Otras fuentes:
Consultar el MLA Handbook for Writers of Research Papers, 6a edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

DIRECTORIOS, BUSCADORES, REPOSITORIOS BASES DE DATOS, PORTALES ESPECIALIZADOS

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

latindex catálogo

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

Dialnet plus

Fuente Académica Plus

CLASE
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

ProQuest

EBSCOhost

Banco de datos IRESIE
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Conocimiento para transformar

LATINOAMERICANA
Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales

REDIB | Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Google Scholar

OCLC WorldCat

BASE
Bielefeld Academic Search Engine

INDEXED BY LatAm Estudios+

EZB
Elektronische Zeitschriftenbibliothek

Organização de Estados Ibero-americanos Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

NSD ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

BETA MIAR
Matriz de Información para el Análisis de Revistas
Versión 2016 live

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

ALAS
Asociación Latinoamericana de Sociología

SERIUNAM

ROOTINDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

COMIE
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Revistas científicas electrónicas IBT-CCG UNAM

FLACSO Andes
Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales
REGIÓN ANDINA Y AMÉRICA LATINA
FLACSO ECUADOR

ROAD
DIRECTORY OF OPEN ACCESS SCHOLARLY RESOURCES

PKP | INDEX

International Institute of Organized Research (I2OR)

Actualidad Iberoamericana
Indice Internacional de Revistas

INFOBASE INDEX

El Centro de Documentación para América Latina (CEDAL)
www.cedal.ilce.edu.mx