

ISSN: 2683-9040

ReviD

Revista de Investigación y Disciplinas



NÚMERO 4 -2021





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número 4, 2021.



Universidad Nacional de San Luis

Rector: CPN. Víctor Moriñigo

Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Facultad de Ciencias Humanas

Decana: Mg. Zulma Ema Perassi

Vice Decana: Mg. Mónica Beatriz Martín

Centro de Informática Educativa:

Directora: Mg. Marcela Cristina Chiarani



Ejército de Los Andes 950 - Bloque IV - 2° piso, Oficina 72.

Tel: +54 (0266) 4520300. Interno 4121.

Correo Electrónico: revista.revid@gmail.com

San Luis - Argentina



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Dirección y Edición Científica

Dra. Jaquelina Noriega

Dra. María Alicia Neme

Comité Editorial

Mg. Paola Allendes

Esp. María Paula Isgró

Lic. Dayana Alfaro

Lic. Antonella Biondi

PU. Tatiana Escudero

Alejandro Brandolin

Asesoramiento Técnico Informático

Esp. Cintia Lorena Gómez

Esp. Hugo Viano

Equipo de Traducción

Trad. Florencia Yuvero

Trad. Mariela Martinucci

Trad. Marcela Puebla

Trad. Graciela Lucero



Comité Académico

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-Argentina)

Dr. Fernando Nápoli (UTN-Regional Buenos Aires. Argentina)

Dra. María Teresa Sirvent (UBA-Argentina)

Dr. Héctor Monarca (UAM-España)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Alicia Neme (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- Argentina)

Comité Evaluador Permanente

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- Argentina)

Lic. Iris Ressia (FCH-UNSL- Argentina)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-España)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-España)



Índice de Contenidos

Editorial	
<i>María Paula Isgró, Tatiana Escudero</i>	7
Aspectos que conforman la identidad profesional docente en la Educación Superior: aportes para un debate contextualizado	
<i>Jaquelina Noriega</i>	9
La sociedad política lockeana y su semejanza con el Preámbulo de la Constitución Nacional Argentina.	
<i>Fernando Andrada</i>	37
La oferta educativa de carreras universitarias ambientales: una oportunidad para combatir la crisis medioambiental desde la Internacionalización de la Educación Superior	
<i>Dayana Alfaro, Verónica Goñi</i>	55
Tiempo y espacio. Categorías para repensar el análisis social	
<i>Carlos F. Mazzola, Eduardo A. Mazzola</i>	68
Las publicaciones estudiantiles en las instituciones de formación docente a finales de la última dictadura cívico-militar (1982-1983). Formas de organización y primeras reivindicaciones	
<i>Josefina Ramos Gonzales</i>	83
La equidad educativa y las personas con discapacidad. Una defensa del modelo de <i>adequacy</i> educacional	
<i>Manuel Francisco Serrano</i>	102



Editorial

En este cuarto número de la revista RevID se publican seis artículos elaborados por investigadores de diversas disciplinas de las Humanidades y Ciencias Sociales.

Sus contribuciones presentan avances científicos acerca de la educación, la filosofía, la política, la historia y la sociología. A lo largo de cada artículo podremos apreciar la complejidad del pensamiento y su implicación en las prácticas, a través de temáticas de actualidad y relevancia.

En el primer artículo, la autora se propone reflexionar acerca de la identidad profesional docente en el ámbito de la educación superior. A lo largo de su desarrollo teórico, se presentan nociones que abordan la problemática a partir de sus definiciones, su construcción histórica y las implicaciones prácticas que rodean la identidad profesional docente .

En el segundo artículo el autor nos presenta una reflexión filosófica acerca de los vínculos entre los conceptos abordados por Locke en el Ensayo sobre el Gobierno Civil y la Constitución de la Nación Argentina. Más precisamente en el Preámbulo es que advierte ideas lockeanas sobre la sociedad, el Estado, la política, la libertad, entre otras.

El tercer artículo presenta una problemática de actualidad: la crisis ambiental. Las autoras indagan acerca de las posibilidades que brinda la internacionalización de la educación superior para fortalecer la formación profesional en torno al abordaje de las cuestiones ambientales y así contribuir con la solución a estos problemas.

En el cuarto artículo, los autores se proponen problematizar las categorías de espacio y tiempo con el propósito de plantear que son algo más que variables de medición. Las categorías de experiencia y evento pueden complejizar la mirada a la vez que introducen nuevas significaciones.

El quinto artículo que conforma esta publicación aborda los avances de una investigación acerca del hallazgo y análisis de publicaciones estudiantiles de institutos de formación docente que circularon de manera clandestina durante los últimos años de la dictadura cívico-militar en Argentina. La autora propone un recorrido que permite advertir la relevancia de la construcción colectiva de documentos que reivindicaron los espacios de formación y lucha.

En el sexto artículo, el autor propone el enfoque del umbral educativo o adequacy para analizar la equidad y la educación inclusiva. Para llegar a este abordaje presenta un análisis crítico sobre otros modelos educativos sobre la educación especial y los paradigmas que imperaron históricamente en la conceptualización de la discapacidad.

Estos seis artículos han sido sometidos a una evaluación doble ciego y aceptados para su publicación por su relevancia académica. Como un espacio de divulgación científica en permanente construcción, nos complace contar en RevID con los aportes de colegas provenientes de diversas instituciones. Esto posibilita encuentros con autores que trabajan sobre variadas problemáticas, produciendo conocimientos que impactan en diversos ámbitos culturales, educativos, sociales, ambientales, entre otros.

Como miembros del Equipo Editorial de la Revista RevID, agradecemos a los/las colegas que participaron con sus contribuciones para este número y animamos a más lectores a sumarse en las próximas publicaciones.

Esp. María Paula Isgró y PU Tatiana Escudero

Agosto de 2021



Aspectos que conforman la identidad profesional docente en la Educación Superior: aportes para un debate contextualizado

Aspects that shape the professional identity of teachers in Higher Education: contributions for a contextualized debate

Jaquelina Noriega

jaquelina.noriega74@gmail.com

Doctora en Ciencias de la Educación, UNPL. Especialista y Magíster en Educación Superior, UNSL. Diplomada en Ciencias Sociales, Flacso. Profesora en Ciencias de la Educación, UNER. Posdoctoranda, UBA. Profesora Asociada Efectiva, FCH-UNSL. Investigadora categoría 3. Directora de PROICO N° 4-1616 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL. Directora Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas, FCH-UNSL. Directora Revista en Investigación y Disciplinas (RevID), UNSL.

9

Resumen

La identidad profesional de los/as docentes es y ha sido una problemática de interés en el ámbito educativo. En este artículo se aborda a la docencia como una profesión y a la identidad desde una perspectiva sociológica.

Partimos de una concepción de docente como agente activo cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta. Estos pensamientos que posee el profesor guían y orientan su práctica más de lo que comúnmente se cree. Estas acciones están influidas por la forma en como el profesor concibe y estructura su propio mundo profesional. El



“todo” que estructura parece ser la identidad profesional, ese complejo proceso de construcción que nunca acaba, que se amplía, enriquece y perfecciona con el paso de tiempo.

Palabras clave: identidad profesional - docente – educación superior -

Abstract

The professional identity of teachers is and has been an issue of interest in the educational field. In this article we address teaching as a profession and identity from a sociological perspective.

We start from a conception of teachers as active agents whose thoughts, plans and perceptions influence and determine their behavior. These thoughts that teachers have guide and direct their practice more than it is commonly believed. These actions are influenced by the way the teacher conceives and structures his or her own professional world. The "whole" that structures it seems to be the professional identity, that complex process of construction that never ends, that expands, enriches and perfects with the passage of time.

10

Key words: professional identity - teacher - higher education

1. Introducción

Las consideraciones que se incluyen en este artículo parten de una investigación realizada hace algo más de una década en ocasión de realizar una investigación en el marco de una tesis de maestría¹. La misma, fue una investigación de corte cualitativo que tuvo como sujetos de investigación docentes de una institución de Educación Superior no universitaria de la

¹ Noriega, J. (2008). Identidad profesional docente en docentes sin formación pedagógica de base. Tesis de Maestría en Educación Superior. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

ciudad de San Luis, provincia de San Luis, Argentina. Luego, con el paso del tiempo, estas preocupaciones no fueron abandonadas, sino que continuaron guiando nuevas reflexiones e indagaciones, mutaron hacia otras preguntas y constituyeron una sólida base donde se instaló una tesis doctoral² y en la actualidad, derivaron en nuevas preguntas que al tomar un aspecto específico del trabajo de los docentes e investigadores en la universidad, dieron origen a estudios posdoctorales³.

En los últimos años, en nuestro país tanto como en varios países del mundo, se ha ido dando una importante evolución en la producción de investigaciones sobre diversos aspectos de las prácticas docentes y de enseñanza. Observándose un desplazamiento paulatino del interés por los comportamientos de los profesores y su actuación en el aula, hacia el interés por los conocimientos, las creencias, sentimientos y emociones que acompañan su actividad profesional. Encuentran, así, los estudios sobre la identidad profesional del profesorado, un terreno fértil donde generar conocimientos contextualizados y particulares.

La identidad profesional de los/as docentes es y ha sido una problemática de interés en el ámbito educativo. La pedagogía ha dedicado esfuerzos para instalar preguntas referidas al tema, de modo tal, que pudieran trascenderse discusiones referidas a la docencia como profesión o como semi profesión y a la identidad abordada exclusivamente desde la psicología. En este artículo se aborda a la docencia como una profesión y a la identidad desde una perspectiva sociológica.

² Noriega, J (2014). Cultura y Profesión Académica de ingenieros en la universidad pública. Tesis Doctoral. Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata, Argentina.

³ Noriega, J. (2020). La participación de actores académicos y extra académicos en proyectos de investigación orientada. Análisis de los PDTs en la UNSL. ¿a las puertas de un nuevo modelo de producción de conocimientos?. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aries, Argentina.

La docencia y su objeto -la enseñanza- son experiencias cotidianas para todos los sujetos, que en algún momento de sus vidas se han sentido implicados en dicha actividad, al menos como alumnos. Esta situación hace que la docencia nos sea una actividad muy familiar. Sin duda, la actividad de los profesores está desprovista de ese misterio que tienen aquellos profesionales a quienes no hemos observado trabajar tantas veces como lo hemos hecho con los profesores. Desde esa experiencia, se da por supuesto que todos sabemos lo que un profesor es y hace y, de alguna manera, prejuizamos y cuestionamos su saber y su hacer. Es probable que en muchas ocasiones estas peculiaridades de la docencia actúen como verdaderos obstáculos epistemológicos tanto para la construcción de conocimiento sobre la actividad en particular, cuanto para el reconocimiento del saber profesional de profesores y profesoras.

Las reflexiones que se exponen parten de considerar a la docencia como una actividad que requiere, además de conocimientos y estrategias metodológicas, un aprendizaje del oficio ligado directamente con la acción que sólo existe en la medida que se realiza: el docente aprende a enseñar enseñando, pero también aprende y aprendió a enseñar aprendiendo cuestiones ligadas a ese oficio durante su trayectoria escolar previa, como alumno universitario y en su rol de profesor. Como veníamos diciendo, pensar la profesión docente supone interrogarse acerca de las prácticas docentes y de enseñanza. Pensar la docencia como una profesión nos lleva inexorablemente a reflexionar sobre la construcción de la identidad de esta profesión tan particular, dado que se encuentra atravesada por múltiples determinaciones e intersecciones. Este artículo se propone justamente eso: desentrañar los elementos que conforman y los aspectos que constituyen la identidad profesional docente, sin pretender agotar el tema en esta descripción y análisis.

Es preciso señalar que partimos de una concepción de docente como agente activo cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su

conducta. Estos pensamientos que posee el profesor –en tanto sujeto activo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional- guían y orientan su práctica más de lo que comúnmente se cree. El docente toma decisiones permanentemente en su actividad cotidiana, esas decisiones involucran a otros (los alumnos) lo que las carga de un plus de responsabilidad tanto intelectual, como social y como ética. Estas acciones están influidas por la forma en como el profesor concibe y estructura su propio mundo profesional. El todo que estructura parece ser la identidad profesional, ese complejo proceso de construcción que nunca acaba, que se amplía, enriquece y perfecciona con el paso de tiempo.

2. La identidad docente y sus definiciones

En las últimas décadas, la problemática de la identidad, se tornó un tema recurrente en distintos ámbitos académicos, provocando tanto indagaciones teóricas como análisis de casos particulares desde las más diversas disciplinas (Psicología, Sociología, Antropología, Historia, Política, entre otras).

13

Tal como anticipamos, la identidad profesional docente es abordada aquí desde el punto de vista sociológico. En él se parte de la base de que la docencia es un trabajo que tiene como objetivo la formación del “otro”. Un “otro” que será construido a partir de la interacción contextualizada. Esta manera de entender, de reconocer, de visualizar al “otro”, en tanto habitus – en el sentido bourdieriano- no se aprende en la carrera docente, sino que se incorpora en este contacto e interacción con otros concretos, no ideales, que sobrepasan ampliamente a los “modelos”. Este “otro” abreva en los procesos de la formación de profesionales y tiene que ver con la propia historia de vida.

Mainero, N. expresa al respecto que la identidad profesional tiene que ver con una construcción que se hace “con otros” y “en” un contexto determinado:

“(…) En el caso del docente, la identidad se construye a su paso por el sistema educativo, como alumno primero, en su relación con otros colegas y directivos

después, en la percepción de las valoraciones que hacia la docencia tiene la sociedad, etc (...)"'. (Mainero, N., 2004, pp 3)

Se podría decir que el docente va conformando y construyendo su identidad profesional a través de complejos procesos que implican reacomodamientos internos, pero además y sobretodo, tiene que ver al menos con los siguientes tres elementos: las condiciones en las que desarrolla su práctica, el impacto que las tradiciones de formación han tenido y tienen en su propia formación profesional y las prescripciones que impone la sociedad a su trabajo.

Tal como lo plantea Cárdenas Gonzalez⁴, la identidad es el resultado de la capacidad de reflexividad, es la capacidad de la persona de ser objeto de sí misma. Se entiende como una organización o estructura del conocimiento sobre sí mismo. Esta estructura supone unidad, totalidad y continuidad. Esta continuidad se forja en el transcurrir de la vida cotidiana, en el constante desempeño de roles, el interminable proceso comunicativo. Es una síntesis que permite dar sentido a la experiencia, permite integrar nuevas experiencias y armonizar los procesos a veces contradictorios y conflictivos que se dan en la integración de lo que se cree ser y lo que se quisiera ser; entre el pasado y presente.

Pero, por el contrario de lo que podría pensarse, la identidad no es algo dado, no es como una estructura preformada. La identidad, más bien es un concepto relacional, es un constructo que permite referirse a la continuidad de la experiencia de uno mismo. Es algo que se construye a lo largo de la vida, que puede adquirir múltiples formas y tener mayor o menor solidez.

Los roles y / o espacios que se desempeñan, las experiencias vividas, las imágenes que se reciben de los demás e incluso de uno mismo son múltiples

⁴ Cárdenas González, Víctor Gerardo: "Construcción de la identidad docente". Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapalapa.
<http://www.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm>

y complejas. La identidad es aquello que los organiza y los integra. En ese sentido, se habla de la identidad como núcleo.

Díaz, R.⁵ destaca que entre los múltiples problemas en torno a la identidad, hay uno que es particularmente relevante para la discusión sobre la identidad docente. El mismo tiene que ver con la solidez o, por contraste, la pérdida de la identidad. La pérdida de la identidad supone la ausencia del núcleo que permite integración y coherencia en las propias acciones, en las decisiones, en la valoración de la experiencia.

3. El papel de la experiencia en el aprendizaje del oficio docente

Hemos querido incorporar en esta serie de reflexiones acerca de la identidad de la profesión docente, algunas cuestiones respecto al papel de la experiencia en el aprendizaje del oficio, puesto que ciertas orientaciones internacionales en la formación de los docentes demostraron interés por la configuración del “pensamiento práctico del profesor” que se expresa en las situaciones de enseñanza.

Los estudios sobre el pensamiento del profesor se inscriben dentro del enfoque constructivista, también llamado cualitativo, etnográfico, reflexivo, naturalista, fenomenológico, interpretativo, que conciben al profesor/a y al/a estudiante como agentes activos cuyos pensamientos, planes y percepciones influyen y determinan su conducta.

Este paradigma intenta conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional; entendiéndose al docente como un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias en su

⁵ Díaz, Raúl (2001): Cap. 1. “La identidad del trabajo docente: entre los mandatos fundacionales y las nuevas interpelaciones al “para qué” de la escuela”. En: *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.

desarrollo profesional. En tanto que, se sostiene firmemente que estos pensamientos guían y orientan la conducta del profesor.

Por su parte, Andrea Allaud destaca que:

(...) Su forma de enseñar (sostiene Perrenoud) se basa también en sus orígenes, sus biografías, en el tipo de maestro que cada uno ha llegado a ser. Para el autor, la acción del enseñante depende a la vez del pensamiento racional guiado por saberes específicos y de reacciones gobernadas por esquemas menos conscientes, producto de su historia de vida y de su experiencia profesional. Ambos se ponen en juego en situaciones particulares, coexisten y cooperan y sólo el análisis puede delimitarlos (Perrenoud, 1995). Lo que en las situaciones escolares concretas convive en las propuestas de formación docente tiende a separarse. A la vez que se identifica el espacio de formación profesional (inicial o en servicio) como el único espacio de aprendizaje legítimo para los docentes, se tiende a pensarlo sobre la base de saberes técnicos, obviando los "otros" saberes que el docente necesita y que se ponen en juego en la enseñanza (...). (Allaud, A., 1998, pp 3)

Según Allaud (1998: 4), este "pensamiento práctico" resulta de un conocimiento "personal" que surge de circunstancias, acciones y experiencias que tuvieron contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo y "experiencial", sujeto al cambio, determinando y orientado a la práctica. Tales saberes, ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de cada sujeto, tienen sin embargo elementos comunes e integran "la cultura del trabajo de la enseñanza" como conjunto de supuestos básicos (actitudes, valores, creencias y formas de hacer cosas), pautas de relación e interacción (entre los sujetos involucrados y también con el conocimiento) que son compartidos por los docentes que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años.

Desde distintos enfoques se habla de lo experiencial como fuente de conocimiento. Este conocimiento que deriva de la experiencia es intuitivo y sensible puesto que "conocemos viviendo". Aprehendemos de un modo

inmediato e intuitivo lo inmediatamente dado. El contenido de ese conocimiento en la conciencia de los sujetos constituye las percepciones y representaciones. Pero, si bien en la conformación de percepciones y representaciones la experiencia juega un papel relevante, también interviene en el pensamiento (contenidos intelectuales de la conciencia) en su producción. Asimismo, la formación de conceptos está influida por la experiencia, por ende, en la génesis de los conceptos tiene parte no sólo el pensamiento sino también la experiencia.

Este saber apoyado en la experiencia se constituye en un saber de referencia. Y por supuesto, configura un marco para el aprendizaje ocupacional, dado que contribuye a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo.

Las condiciones en las que se desarrollaron los aprendizajes dejan huellas a partir de las cuales se aprende a organizar y significar las experiencias, emociones y pensamientos conformando hábitos. Estos modelos internos o “matrices de aprendizaje” (personal y socialmente determinados) incluyen también un sistema de representaciones acerca de quiénes somos aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación.

Otra cuestión importante es que, al interpretar la realidad a partir de tales representaciones, se ponen en juego determinadas concepciones sobre el conocimiento, el sujeto y el poder.

El mundo profesional del docente está constituido fundamentalmente por las creencias, constructos personales, principios, conocimiento práctico e imágenes de los profesores que se completa con las teorías implícitas de los profesores.

Las creencias pueden definirse como aquella información que tiene una persona sobre un objeto que se relaciona con algún atributo esperado; la creencia está normalmente en interrelación con una dimensión de probabilidad subjetiva o conocimiento. En general, una creencia, está

precedida por la frase “creo que...” que describe al objeto como verdadero o falso; correcto o incorrecto; lo evalúa como bueno o malo y es una conjetura hipotética e inferencial. Las creencias influyen en las decisiones y acciones de los profesores puesto que estructuran y organizan su mundo profesional.

La posibilidad de organizar la realidad educativa a partir de la creación de constructos implica la existencia de un modelo de representaciones que actúa como orientador de la conducta y el accionar del sujeto, el cual es permeable y flexible.

Refiriéndonos al concepto de conocimiento práctico de los profesores (García, M. 1987) podemos decir que este conocimiento se va adquiriendo como consecuencia de la experiencia que va teniendo el docente a través del tiempo y del transcurrir de su práctica y muchas veces, de la transmisión oral de otros profesores. Estos conocimientos no forman parte de los programas de formación de los profesores, pero constituyen una parte muy importante para su posterior desarrollo profesional. Tienen que ver con el conocimiento de sí mismos y del medio en el que se desempeñan, y como tales juegan un papel fundamental en los procesos de construcción de la identidad profesional.

4. Los conceptos de profesión aplicados a la actividad docente y su impacto en la conformación de la identidad profesional docente

El concepto de profesionalización es relativamente nuevo, y desde el comienzo ha despertado opiniones encontradas respecto a su aplicación al trabajo del docente.

De modo general, podemos afirmar junto a Jorge Fernández Pérez⁶, que el concepto de profesión ha estado ligado a la evolución y desarrollo de las sociedades. Por lo que resulta difícil tener una definición única de la profesión, máxime este concepto aplicado al ámbito educativo. Sin embargo, existe acuerdo respecto a identificar algunos elementos como la formación educativa de alto nivel, la estructura organizativa, la vinculación con las estructuras de poder, el status, la actualización continua y la búsqueda de autonomía como factores que inciden en la calificación de una actividad determinada como una profesión.

En la década del 60, la profesión comenzó a tomarse como una forma especial de organización ocupacional que se asentaba en un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido a través de una formación escolar. Por otra parte, en esta época se estableció que para que una actividad pudiera ser considerada profesión debía superar las siguientes cinco etapas del llamado proceso de profesionalización:

- necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo;
- creación de escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales;
- constitución de una asociación profesional en donde se definan los perfiles profesionales;
- reglamentación de la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional;
- y finalmente, la adopción de un código de ética con la intención de preservar así los “verdaderos profesionales”.

⁶ Fernandez Pérez, J. (2001): “Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión”. Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol 3, Nro. 2. <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html> 11/02/03

Más allá de todo la labor de enseñar se encuentra estrechamente vinculada con la historia de la humanidad; los elementos que permiten caracterizarla como profesión sólo es posible encontrarlos a partir de la conformación de los sistemas educativos que se comenzaron a desarrollar con posterioridad a la estructuración de los Estados Nacionales.

La actividad docente, a lo largo de toda su historia, ha sido denominada de distintas maneras según la perspectiva teórica y los intereses de turno: maestro, profesor, tutor, enseñante o docente. Todo lo cual demuestra la vigencia de los debates y el constante interés por analizar una práctica tan antigua como el hombre.

Hay quienes postulan que, al tratarse de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos concretos de ingreso a la profesión y que cuenta con un cuerpo de conocimientos propios, la docencia es una profesión.

Por otra parte, desde la Sociología Clásica de las Profesiones, se establecen otros elementos característicos de este quehacer que abonan la hipótesis de la profesionalidad de la docencia como son: el poseer elevado status, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, y la presencia de mecanismos para autorizar a los que pueden o no pueden ejercer la profesión. Estos elementos señalados desde la Sociología Clásica son la base a partir de la cual, en la actualidad, se cuestiona el carácter de profesión de la docencia.

Sin embargo, no podemos desconocer que existen quienes opinan que el trabajo docente es burocrático, ritualizado y dependiente de los proyectos del estado, razones que lo convierten en una actividad no liberal sujeta a una serie de prescripciones que deben ser cumplidas y por las cuales se percibe un salario.

Davini, M.C. y Birgin, A.⁷ incorporan nuevos elementos al debate y cuestionan directamente la noción tradicional de profesión como obsoleta en un mundo laboral tan complejo como el que nos toca afrontar en estas últimas décadas.

En el mismo sentido, Miguel A. Santos Guerra⁸ pone el foco en ciertos rasgos principales de la docencia que dan cuenta de que la misma es una profesión son:

1. La profesión docente tiene excepcional importancia puesto que sus miembros trabajan con el conocimiento, las actitudes y valores, lo cual trasciende la actuación de los individuos y a la dinámica social en la que la actividad se inscribe.
2. La profesión docente no es inespecífica, es decir que necesita de una especialización ya que para ejecutarla hace falta tener unas actitudes, unos conocimientos y unas destrezas que no se poseen de forma innata, ni instintiva.
3. La profesión docente se ejercita en un contexto determinado espacio-temporalmente, con unos sujetos determinados, que exigen una adaptación particular a esas condiciones y características.
4. La profesión docente se define por unas características, es decir, consiste en el desarrollo de unas actividades tendientes a provocar la construcción del conocimiento y a favorecer los procesos de aprendizaje.
5. La profesión docente, en su actuación social, ha de estar inspirada en valores. No se desarrolla dentro de una dinámica aséptica y cerrada a la ética.

⁷ Davini M. C. y Birgin, A (1998): "Políticas de formación docente en el escenario de los 90. Continuidades y transformaciones". En: *Políticas Y Sistema De Formación..-* UBA. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.

⁸ Santos Guerra, M A (2001): *Enseñar o el oficio de aprender. Organización escolar y desarrollo profesional*. Santa Fé, Argentina. Homo Sapiens.

6. La profesión docente ha de someterse al control público y a la evaluación.
7. La profesión docente se desarrolla en un marco institucional y social que ha de brindar un apoyo psicológico y unas condiciones y medios suficientes para que la actividad resulte positiva y gratificante.
8. La profesión docente se domina por la comprensión de los fenómenos que provocan el aprendizaje significativo y relevante de quienes estudian en un contexto determinado.
9. La profesión docente en el marco de la enseñanza pública, se define como un servicio colegiado, lo cual requiere de formación de equipos y la colegiación de la investigación y la docencia.
10. La profesión docente, concebida como fuente de creación y difusión del conocimiento científico exige la participación de todos los estamentos que intervienen en la tarea, especialmente de los alumnos, que son los protagonistas del proceso de aprendizaje.

5. Aspectos relativos a la construcción de la identidad profesional docente

En el modo de encarar la tarea, los docentes, ponemos en evidencia los distintos modelos en los que hemos sido formados o que hemos ido interiorizando en la actuación profesional. Estos modelos son configuraciones de pensamiento y de acción que se construyen históricamente, que se mantienen a lo largo del tiempo, pues están institucionalizadas e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los propios sujetos, operando como orientadoras de la acción. Cada una de estas tradiciones encierran en sí mismas distintas visiones de la tarea docente, y vehiculizan también concepciones acerca de la formación.

Estos modelos son constitutivos de la identidad profesional del docente, en tanto modos de encarar la profesión que han sido internalizados a lo largo de toda la trayectoria.

La concepción de docencia también tiene un papel preponderante puesto que existe la presencia de una controvertida ambigüedad que oscila entre definir a la docencia como profesión y definirla como vocación. Consideramos que ello conforma, en la práctica, un híbrido casi incomprensible signado por la tensión entre ambos modos de entenderla. En el discurso docente esta contradicción teórica entre ambas concepciones no es percibida como tal y se diluye entre la función social, los debates éticos y los reclamos salariales, todos aspectos que estructuran las prácticas docentes en la actualidad. Resulta llamativo que esta tensión vocación / profesión, como modo de definir el ejercicio de la docencia, goza de una importante vigencia en el decir de los docentes (Noriega, J., 2008).

Entendida como vocación la docencia es definida como cualidad innata de la persona, como una predisposición natural, un don que cada uno descubre en sí mismo y desarrolla. La vocación implica un fuerte compromiso emocional y desinteresado con la actividad que se ejerce, es por otra parte una "obligación moral". Este compromiso se renueva y reafirma a diario conformando a través de los fracasos y éxitos la subjetividad que se encarna, se hace cuerpo en el docente en el día a día y que va más allá de un trabajo por el que se percibe un salario. Esto es ni más ni menos que convencerse todos los días que más allá de las vicisitudes cotidianas lo que sostiene al docente sobre su eje es que trabaja de lo que le gusta.

Por supuesto que toda esta descripción apoteótica de lo que un docente "es" o debe "ser" se topa de lleno con la otra cara de la moneda: la docencia es un trabajo, una actividad rentada. Acaso aquí anida la idea de docencia como profesión.

Una cuestión importante es la formación académica y/o disciplinar acreditada por la posesión de un título que, de un tiempo a esta parte, se ha impuesto como un modo de asimilar la docencia a otros trabajos modernos y que también se encuentra presente en el discurso docente. La presencia de un corpus teórico acompañado de conocimientos prácticos es otra nueva

característica de la docencia como profesión moderna. La “elección” como acto consciente y racional también imprime un sello particular que acerca a la docencia al plano profesional, a la vez que la aleja de la vocación dado que esta última no se elige. Esto cobra especial importancia en este grupo docente dado que la docencia es una segunda profesión que en muchas ocasiones comenzó ejerciéndose paralelamente a la primera pero que poco a poco fue ocupando el lugar central desplazando a la profesión original. Esta idea de profesión docente en la actualidad se encuentra jaqueada por dos cuestiones principales: por un lado, la falta de reconocimiento social y por otro, la escasez de autonomía de la que goza.

En consonancia con investigaciones realizadas sobre el tema (Tenti Fanfani, E., 2005; Santos Guerra, M. A., 2001; Gvirtz, S. y Palamidessi, M., 2005; Noriega, J., 2008), se visualiza claramente el predominio de la combinación de los elementos vocacionales y profesionales como una característica distintiva acerca de cómo los docentes definen su desempeño laboral. Esta convivencia de elementos formalmente contradictorios deja entrever un núcleo definido en términos de tensión, conflicto e inestabilidad, en palabras de los docentes.

Esta tensión entre vocación y profesión al momento de definir la actividad que realizan los docentes demuestra por un lado su vigencia y por otro, la implicancia que la misma tiene en la conformación de la identidad del docente dado que forma parte de la cultura profesional, de la imagen que sobre sí mismo y su desempeño el docente construye. Esta imagen se proyecta y se retroalimenta de sus creencias, expectativas, ideas, rituales, valores, motivaciones y costumbres, en un todo dinámico, cambiante y profundamente atravesado por el espacio y el tiempo.

Desde estas perspectivas, la docencia es considerada una profesión puesto que, entre otras cosas: requiere formación teórica y práctica; se percibe un salario a cambio del trabajo; tiene un reconocimiento social; posee responsabilidad ética y moral; hay una elección (Noriega, J., 2009).

En tanto que los defensores de la docencia como vocación, desde la que se desdibuja el concepto de profesión, sostienen que lo es dado que: es una elección de vida que va más allá de lo laboral; hay un compromiso moral y afectivo con el otro; hay disfrute y placer en la tarea que se realiza; hay sacrificio, entrega y dedicación desinteresada.

La indagación acerca de la concepción de enseñanza que poseen los docentes, resulta particularmente importante dado que las representaciones y los modos de entender, definir y percibir su actividad marcan distintos modelos de docente. En este sentido, consideramos que la concepción de enseñanza se acerca a un aspecto importantísimo en la conformación de su identidad profesional (Noriega, J., 2014).

En tal sentido, podemos afirmar que existe una compleja complementación y/o convivencia de concepciones teóricamente contradictorias, pero que en la práctica conviven. En tanto que también hemos observado en investigaciones realizadas (Noriega, J., 2008) que perspectivas ampliamente superadas en la literatura existente, gozan de vigencia, muchas veces "camufladas" detrás de palabras o frases diferentes, aggiornadas pero que dejar traslucir definiciones tradicionales.

Ideas tales como que el docente "muestra", "ilumina", "echa luz" sobre cierta porción de conocimiento y permite así que el alumno incorpore estos conocimientos seleccionados por el docente, se encuentran presentes en el discurso de los docentes. Hablamos de un alumno pasivo que se limita a recibir lo que el docente quiere ofrecerle. Hablamos de un docente que no produce conocimiento, sino que solo se limita a hacerlo circular, jerarquizándolo, dosificándolo en un proceso unidireccional y lineal. Estas ideas son tan contundentes y tan reiteradas en el discurso que preocupa sobremanera.

Podemos señalar que, en la actualidad, existen dos posturas definidas claramente entre los docentes:

a- una concepción tecnicista de la enseñanza en la cual el docente es un técnico que resuelve problemas instrumentales. La relación entre el conocimiento y la información que el docente da a sus alumnos es unidireccional. Hay una fuerte impronta de comprobación empírica.

b- una concepción más política de la enseñanza que entiende al docente como un intérprete de los significados que los alumnos traen para facilitar el aprendizaje.

En lo que se refiere a la concepción pedagógica y didáctica la primera cuestión que llama la atención es que los docentes realizan una reducción de todo lo pedagógico a la cuestión didáctica. Esta reducción ni siquiera es consciente, sino que es automática. Por otro lado, la concepción didáctica es claramente instrumental, irreflexiva y acrítica carente de sustento teórico. En tal sentido, opera un profundo desconocimiento de la Didáctica como disciplina con sustrato teórico y práctico, dado que este saber se reduce a la capitalización acumulativa de la mayor cantidad de técnicas como “modos de mostrar” de distintas maneras el contenido disciplinar que se debe enseñar. En general, se puede observar una concepción instrumental de lo pedagógico didáctico, en tanto y en cuanto la gran mayoría toma estos saberes como técnicas y recursos al servicio de la transmisión.

Esta postura obviamente carece de un posicionamiento epistemológico y de reflexión crítica. Esta concepción instrumental de lo pedagógico didáctico, se traduce en una mera aplicación de técnicas para transmitir conocimientos por parte del docente. Y, en tal sentido, las mismas pueden ser aprendidas por el docente del mismo modo que se aprende el oficio (que analizaremos más adelante), de los cuales los más simples y evidentes son: a- “Copiando” las técnicas, los recursos, los modos de transmitir de otros docentes que son tomados como “modelos docentes”; b- tomando un curso al inicio de la

actividad docente, entendiendo que con eso es suficiente, porque tal como lo manifiestan no hay continuidad en la formación pedagógica.

Es común que muchos de los docentes parten de una desvalorización de los saberes didácticos y pedagógicos, con respecto a los saberes disciplinares que parecen ser lo verdaderamente importante. Esto evidencia una fuerte presencia de un modelo de docencia netamente academicista que parte de esta depreciación de la formación pedagógica con respecto a la formación disciplinar, en la formación docente. Esta concepción trasciende el plano personal y se traduce en las propuestas de enseñanza, dado que forma parte de su constitución como profesionales. También existe una fuerte presencia de modelos tradicionales de transmisión y recepción pasiva de los conocimientos por parte de los alumnos, donde éste último es concebido como único, dado y como una entidad que con su sola transmisión garantiza el aprendizaje del alumno.

Esta concepción instrumental de lo Didáctico se engarza con la concepción vocacional de la actividad de enseñar. Es necesario destacar, que aparece al respecto también otro modo de explicar estas relaciones que se acerca a la idea de que hay ciertas características que facilitan la transmisión de conocimientos en el aula que son innatas y los saberes didácticos vienen a ser como una suerte de complementos que potencian estas cuestiones que el docente "ya trae consigo".

Un último punto, pero no por ello menos importante, es que esta ausencia de complementación entre la función productora de conocimiento a partir de la actividad investigativa y la función transmisora de saberes a través de la enseñanza, que se percibe se ve especialmente favorecida en instituciones donde la investigación es una función prácticamente no desarrollada. Indudablemente, una Institución de Educación Superior que a lo largo de su existencia no ha logrado desarrollar un circuito de producción de conocimiento entre sus docentes, no puede pretender que los mismos reconozcan esa como una función importante en su desempeño laboral.

Reconocemos que éste es un común denominador en muchas instituciones de formación docente en Argentina.

Los docentes se relacionan de distintos modos con el conocimiento y presentan también distintos modos de apropiación de los conocimientos y herramientas pedagógico – didácticas, que en cada caso es particular y que se va modificando a lo largo de toda la trayectoria laboral docente. Como decíamos, ambos aspectos resultan importantes dado que puede observarse a través de ellos cómo estos “modos” van cambiando a lo largo del tiempo y cómo van construyendo esta identidad profesional tan particular.

Un elemento que debemos considerar como importante en la construcción de la identidad profesional docente es el Nivel del Sistema Educativo en el cual se desempeña el docente, puesto que son las particularidades del sujeto de aprendizaje, un factor determinante y condicionante en la práctica concreta. En este sentido, el docente construye un modo de hacer docencia en respuesta a las demandas y necesidades de un alumno en concreto, en este caso el alumno de Nivel Superior, el alumno de formación docente. Ello obliga a repensar y desplegar una serie de recursos y estrategias que no serían apropiadas en otros niveles del sistema.

La primera diferencia respecto a los alumnos de otros niveles del sistema educativo es la edad evolutiva de éstos: sujetos mayores de edad, conscientes de la elección que realizaron al momento de ingresar a la institución, y del impacto que la misma producirá en su futuro laboral a muy corto plazo, la gran heterogeneidad presente en los grupos de alumnos, con la que los docentes deben aprender a convivir actualmente en las aulas de Educación Superior. Hoy por hoy, un mismo aula congrega adolescentes recién egresados de la Educación Media que se inician en la Educación Superior, a la par que otros con historias escolares signadas por los sucesivos abandonos de otras carreras de Nivel Superior, docentes de otros niveles del sistema educativo, y también adultos que deciden retomar sus estudios después de un vasto período de ausencia en el circuito de educación formal.

Toda esta amplia gama de posibilidades en cuanto al perfil de los alumnos complica el panorama de expectativas, exigencias, necesidades y demandas con las que se enfrenta el docente en el Nivel Superior. Un aspecto muy positivo que a menudo reconocen los docentes que ejercen en este Nivel es que, sobre todo, aquellos estudiantes que también capitalizan experiencias de ejercicio de la docencia en otros Niveles del Sistema Educativo, tienen la posibilidad de trabajar con personas independientes en sus pensamientos, con mayor o menor nivel de criticidad, pero con un nivel de abstracción intelectual que resulta ser un importante punto de partida en el proceso de formación docente.

6. Conclusiones

Luego del recorrido propuesto en este artículo, es posible concluir que la identidad profesional docente es una construcción personal y colectiva, inacabada, en ocasiones contradictoria, histórica, contextualizada, dinámica y política. Y también que, los docentes, construyen su identidad profesional a partir de dos grandes cuestiones: por un lado, los distintos modos de relación con el conocimiento; y por otro, los distintos modos de apropiación de los saberes pedagógicos y didácticos.

Acerca de los distintos modos de relación docente – conocimiento, el estar ejerciendo en el Nivel Superior implica una serie de exigencias sobre la formación, actualización y perfeccionamiento continuos que no son tales en los otros Niveles del Sistema Educativo. Esto implica una vinculación distinta con el conocimiento que, deshecha los conocimientos absolutos y acabados, por supuesto que estas reglas son percibidas por los docentes solo en el caso del saber disciplinar, no siendo del mismo modo para con los conocimientos pedagógicos y didácticos.

Referente a los distintos modos de apropiación de las herramientas pedagógico-didácticas, destacamos que la rutinización es la principal

característica de las prácticas docentes. La falta de reflexión consciente y frecuente sobre las acciones y decisiones en el aula y fuera de ella, es el marco en el cual se inscriben estos modos de apropiación de conocimiento profesional.

Hemos encontrado que uno de los modos de apropiación más importante es a partir del ensayo y el error. Es decir, la puesta a prueba de modo rutinario en la práctica, de las distintas herramientas didácticas de que se dispone, con el objeto de reforzar las que dan resultados positivos y desestimar las que no consiguen alcanzar los objetivos propuestos.

Otro modo de apropiación, que aparece claramente, es el que se produce tras el contacto con otros docentes en los ambientes de trabajo que se comparten. En estas instancias, se produce un intercambio de saberes entre pares que resulta ser muy importante para aquellos novatos en el oficio.

Un tercer modo de apropiación de los conocimientos pedagógicos y didácticos es el que resulta de la imitación de "modelos docentes". Es un tipo de saber también apoyado en lo experiencial y en general remite al docente a sus propias matrices de aprendizaje y a su propia historia escolar.

El último, pero no por ello menos importante, modo de apropiación que emerge, es el que se ha denominado modo de apropiación por intuición (Atkinson, T. y Claxton, G., 2002). Este saber que en apariencia es puramente experiencial, resulta ser una compleja síntesis de teoría, aprendizajes previos y experiencia.

Por otra parte, es importante destacar también que las percepciones que el docente tiene sobre las características, exigencias y demandas que el alumno de Nivel Superior pretende de sus profesores, cumple un papel decisivo en su desempeño.

En tanto que, las condiciones institucionales en que se desarrolla la práctica docente es uno de los aspectos que configura su identidad profesional en

tanto y en cuanto habilitan e inhabilitan ciertas posibilidades de acción y crecimiento profesional.

La identidad es aquello que organiza e integra estos distintos elementos antes descriptos, es decir que funciona como un núcleo aglutinador. La identidad es entendida entonces como una construcción social, no individual sino colectiva, y no “educativa” de modo aislado sino cultural, política y social. Es un “pararse” en algunos lugares para habilitar ciertos procesos, un interrogante acerca del dónde se está, una posición desde la que se establecen las fronteras con la diferencia cultural, los límites, los bordes que asedian y provocan a la subjetividad (social) de la docencia como trabajo formativo del “otro”.

La identidad profesional tiene que ver con una construcción que se hace “con otros” y “en” un contexto determinado. En el caso particular del docente, la identidad se construye a su paso por el sistema educativo, como alumno primero, en su relación con otros colegas y directivos después, en la percepción de las valoraciones que hacia la docencia tiene la sociedad, entre otros.

En coincidencia con múltiples investigaciones realizadas, podemos afirmar que parte del conocimiento que usamos los docentes para resolver problemas cotidianos en las aulas tienen su origen en la experiencia y no tanto en el conocimiento formal. Es decir que, las acciones de los enseñantes dependen no solo del pensamiento racional guiado por saberes específicos, sino que dependen fuertemente de reacciones menos conscientes, producto de su historia de vida y de su experiencia profesional. Ambos elementos se ponen en juego en situaciones particulares, coexisten y cooperan.

En tanto conocimiento “personal” que surge de circunstancias, acciones y experiencias que tuvieron contenido afectivo o relevancia emocional para el individuo, entendemos que va conformando su identidad profesional. Estos saberes, muy ligados a la experiencia personal y al desarrollo profesional de

cada sujeto, tienen sin embargo elementos comunes e integran lo que podemos denominar “cultura del trabajo docente”.

Este saber apoyado en la experiencia se constituye en un “saber de referencia”, configurando un marco para el aprendizaje ocupacional, contribuyendo a dar sentido, apoyo e identidad a los profesores y a su trabajo

Queda claro entonces que el docente necesita “aprender” a través del trabajo conjunto con colegas “sabios por experiencia”, que combinan dosis adecuadas de conocimiento práctico y pedagógico formal. Es por este motivo, que las instituciones educativas deben tender a propiciar el trabajo colectivo y en equipo entre sus docentes entre los diversos niveles, especialidades y campos disciplinares. Es preciso dejar de lado el trabajo individual y aislado en las cuatro paredes del aula. Pero para que ello ocurra deben existir importantes cambios en los marcos institucionales y normativos que permitan y privilegien esta nueva forma de interacción profesional.

En este esquema juegan un papel muy importante los equipos de gestión como favorecedores u obstaculizadores de estas prácticas formativas de los docentes en los propios contextos laborales. El cambio implicaría focalizar y repensar la formación profesional tanto como aquella que acontece en la cotidianidad de la escuela, ambas como instancias de formación continua del docente.

No tratamos aquí de yuxtaponer el conocimiento “teórico-racional” al conocimiento “práctico – experiencial” como parte constitutiva de la identidad del profesor sino que intentamos instalar la temática como instancia de reflexión crítica en los espacios de formación docente tanto en los que se están preparando para enseñar como en los que ya se están desempeñando como docentes (posean el título y la formación pedagógica necesaria para el desempeño de tal tarea o no). Entendemos que el saber teórico debe integrarse con el saber práctico bajo la óptica de una problemática unificada, abierta a la reflexión, a la reinención y al cuestionamiento constante.

Indudablemente debemos dedicar muchas horas de estudio e investigación para sistematizar este conocimiento práctico tan complejo y tan poco explorado aún –en esta línea se inscribe el presente libro– para identificar su lógica de estructuración y describir los distintos elementos que lo componen. Sabemos que esta no es una empresa sencilla puesto que estamos entrando en el corazón mismo de la relación entre teoría y práctica que consideramos debe ser dialéctica, pero sobremanera sabemos que este tipo de relación no se da espontáneamente. La reflexión crítica la toma de distancia, el “desapego” dirían algunos, es crucial, tarea complicada en una actividad tan compleja que ocurre en “tiempo real” y no en “diferido”.

Por último, debemos decir que la identidad profesional va construyéndose a lo largo del tiempo como piezas de un rompecabezas a partir de distintas vertientes, en un proceso del cual el mismo sujeto no es totalmente consciente. Cada vivencia, cada experiencia personal o de otros con los que estuvo en contacto, fue dejando una huella, una marca identitaria.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (1998). La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes. Rev. Del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año VII, Nro. 13. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila Editores.
- Allaud, A. (1998). El maestro que aprende. Representaciones, valores y creencias: los modos de pensar y actuar la enseñanza. Rev. Ensayos y experiencias. Año 4, Nro 23. Buenos Aires, Argentina. Ediciones Novedades Educativas.
- Allaud, A. y otros (1992). *Maestros formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- Allaud, A. y Antelo, E. (2009). *Los gajes del Oficio. Enseñanza, Pedagogía y formación*. Bs. As. Aique.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2002). *El profesor intuitivo*. España. Octaedro.

- Arfuch, L. (2002). *Identidad, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina. Prometeo libros.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires, Argentina. Edit. Troquel.
- Cárdenas González, V. Construcción de la identidad docente. Universidad Autónoma Metropolitana. Iztapala. <http://WWW.unidad094.upn.mx/revista/49/identidad.htm> 26/07/04
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España. Edit. Morata.
- Díaz, R (2001). *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- Diker y Terigi (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires, Argentina. Kapeluz Editora.
- Fernández Enguita, M. (2001) A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?. Rev. Ibero Americana de Educación Nro. 25. OEI.
- Fernández Pérez, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión". Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol 3, Nro. 2. <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html> 11/02/03
- García, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona, España. Ediciones CEAC.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). *El abc de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires, Argentina. Aique Edit.
- Hargreaves, A (1996). *Profesorado, cultura y post-modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid, España. Edit Morata.
- Jackson, P (1994). *La vida en las aulas*. Madrid, España. Edit. Morata.

- Mainero, N. (2004). La identidad del docente del nivel inicial. Las demandas de profesionalización/autonomía. Disertación presentada en las Jornadas de Nivel Inicial. Escuela Normal Juan Pascual Pringles. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.
- Martínez Bonafé, J. (1999). *Trabajo en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. España. Miño y Dávila.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Buenos Aires, Argentina. Edit. Homo Sapiens
- Noriega, J. (2008). Identidad Profesional Docente en docentes son formación pedagógica de base. Tesis de Maestría en educación Superior. Argentina. UNSL.
- Noriega, J. (2009). *Identidad Profesional Docente. Retazos de un colectivo*. Argentina. NEU. UNSL. Disponible en: Academia.edu
- Noriega, J. (2014). *Identidad Profesional Docente en la Educación Superior Argentina*. España. EAE.
- Rodríguez Guerra, J. (1995). *Volver a pensar la educación*. Vol. 1. Madrid, España. Edit. Morata.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid, España. Edit. Paidós.
- Sacristán, G. y Pérez Gómez (2000). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España. Edit. Morata.
- Santos Guerra, M. (2001). *Enseñar o el oficio de aprender*. Argentina. Edit. Homo Sapiens.
- Tedesco, J. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Argentina. Edit. Grupo Anaya.
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente*. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.



Recibido: 21/03/2021

Aceptado: 25/03/2021

Cómo citar este artículo:

Noriega, J. (2021). "Aspectos que conforman la identidad profesional docente en la Educación Superior: aportes para un debate contextualizado". RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 4, San Luis, 9-36.





La sociedad política lockeana y su semejanza con el Preámbulo de la Constitución Nacional Argentina

*Lockean political society and its resemblance to the preamble to the
Argentine National Constitution.*

Fernando Andrada

[*fandrada@gmail.com*](mailto:fandrada@gmail.com)

*Licenciado en Filosofía, U.N.C. Profesor Universitario en Filosofía, U.C.C.,
Doctorando en Filosofía, en curso.*

*Universidad Nacional de La Pampa, UNLPAM Profesor Ayudante Dedicación
Simple, Cátedra Problemas Filosóficos Contemporáneos, Carrera de
Comunicación Social.*

[*https://orcid.org/0000-0002-4628-4171*](https://orcid.org/0000-0002-4628-4171)

37

Resumen:

Tanto la sociedad política de Locke como la Constitución Nacional se parecen al intentar proteger la propiedad a través de la creación del poder legislativo. La sociedad política lockeana al igual que la Constitución Nacional procura el bienestar de la humanidad. Conceptos como el de justicia y paz, son coincidentes, tanto en el texto lockeano como asimismo en la Constitución Nacional.

En el capítulo I, en la introducción, nos parece que el preámbulo de la Constitución Nacional es un elemento importante, pues allí se pueden apreciar algunos conceptos comunes que emplea también el pensador británico en el *Ensayo sobre el Gobierno Civil*. Ésta obra, lógicamente que es antecedente de aquella.



En el capítulo II, intentamos abordar “la propiedad”. Nuestro enfoque está centrado en este “artificio” del individuo lockeano que al parecer no persigue otra cosa que la constitución del Estado, es decir: el bienestar de la humanidad. Este tópico jalona algunos pasajes de la Constitución de la Nación Argentina, que abriga reminiscencias con el texto de Locke.

En el capítulo III, abordamos “las pasiones”. Este sesgo que deja la estela de las pasiones humanas que pueden configurarse en ciertos tipos de tiranía, que se puede avizorar en nuestro tiempo y como mácula de nuestra sociedad política: la “rapiña” y la “desolación”, como un advenimiento a un estado de guerra. Desde allí, al estado de esclavitud hay un paso.

Finalmente, en el capítulo IV discurremos en torno al “poder legislativo”. El autor británico da un salto cualitativo al descubrir en la sociedad civil el refugio necesario para que al amparo de la ley que está larvada en otra vital institución que es el poder legislativo, el verdadero reaseguro de un nuevo Estado. Son los denodados afanes de la humanidad por escapar del ultraje y la miseria. Muestras de un texto lockeano, con fastos a las proezas de la propiedad.

Palabras clave: estado de naturaleza, razón, estado, leyes, propiedad, constitución.

Abstract:

Both Locke’s political society and the National Constitution resemble, when trying to protect property through the creation of the legislative branch. The Lockean political society as well as the National Constitution seeks the welfare of humanity. Concepts such as justice and peace, they are coincident, both in the lockean text and also in the National Constitution.

Keywords: state of nature, reason, state, laws, property, constitution.

I. Introducción

John Locke, pensador británico (s. XVII) oriundo de Brighton, en una de sus obras fundamentales para comprender su pensamiento político: El *Ensayo sobre el gobierno civil*, experimenta en vida la teocracia anglicana que determina la inmanencia del poder absoluto del rey y de los derechos divinos que le asisten y su consecuente poder espiritual y temporal. Locke, para desmontar ese misterio, se vale de la idea: que el estado social proviene como resultado de un pacto por abstracción, aunque le aporta algunas reglas morales naturales de origen estoico. Pero, fundamentalmente, es la lectura cartesiana que emprende, para desarticular este amañado poder del rey (Brehier, 1988, pp. 843-844):

"...para criticarla, Locke procedió como lo haría también en el estudio del entendimiento; en el Ensayo reducía, como veremos, las ideas complejas a factores simples; aquí, busca de modo análogo los factores simples en los que se descompone el poder real. Ni en un caso ni en otro se trata, por lo demás, de una génesis histórica." (Brehier, 1988, p. 844)

39

La sociedad política que pergeña Locke, intenta proteger a la propiedad y prevenir de las fuerzas extranjeras a través de la creación del poder Legislativo, que es lo que le da sentido a la sociedad política. Ya que estas leyes que son promulgadas y reconocidas por el poder Ejecutivo le dan cierta efectividad a la sociedad política misma. Es el mismo poder Legislativo el que se constituye como el Supremo del Estado, que a la vez recupera aquella denominación ancestral de *civitas*, que rescata el valor de su significancia para las sociedades romanas de la antigüedad como "sociedad de hombres".

Al parecer, de la lectura y análisis del texto de Locke se podría trazar una comparación, que consiste en tomar algunos elementos que coadyuvan a la edificación de la sociedad política lockeana, con algunos conceptos que se estructuran alrededor del Estado argentino en la actualidad ínsitos en la Constitución Nacional de la República Argentina, más precisamente en su

preámbulo. Consideramos que tal vez el preámbulo de la Constitución Nacional constituye un elemento principal a tener en cuenta, dado que allí se pueden ver algunos conceptos comunes que emplea también el pensador británico en el *Ensayo sobre el Gobierno Civil*. Ésta obra, lógicamente que es antecedente de aquella.

II. La propiedad

Para Locke, es la sociedad política la que abriga la protección de la propiedad:

"Consiguientemente, en virtud del mismo acto por el que alguien une su persona, que antes era libre, a un Estado, une a él, asimismo, sus posesiones, que anteriormente eran libres, y llegan a estar ambas –persona y posesiones– sometidas al gobierno y a la soberanía de ese Estado, por todo el tiempo durante el cual éste siga existiendo." (Locke, 2014, p. 139)

Argumentamos a favor con Jutterpeker que dice:

"Propiedad es un concepto amplio. Según el concepto que recoge el artículo 17 de la Constitución Nacional, alberga los bienes tangibles e intangibles. Entre los primeros, los bienes, muebles e inmuebles; entre los segundos, el producto de la fuerza del trabajo, o los derechos intelectuales." (Jutterpeker, 2012, p.109)

En un tono semejante, también Locke se pronuncia sobre la noción de "propiedad":

"Y no es irrazonable que procure y desee unirse en sociedad con otros que ya se encuentran asociados, o que tienen la idea de asociarse en aras de la mutua protección de sus vidas, libertades y bienes, cosas a las que denomino con el nombre genérico de "propiedades." (Locke, 2014, p. 144). Alrededor de la presentación de estos términos, Locke comienza a adelantar su pensamiento político que lógicamente lleva el síndrome del pasado de la historia como un tipo basculante de la orientación humana. Es la sociedad

civil en un transvasarse al plano de la sociedad política. Con el resguardo del trabajo de cuño económico, que le otorga a lo posesorio una inauguración en lo que atañe a los valores preferenciales. Pues, no le permite un anclaje en la mediación del dinero, sino que lo amarra en la dicotomía que presenta sin titubeos: la población numerosa versus los vastos dominios.

"Esto muestra cuán preferible es contar con una población numerosa a tener vastos dominios, y que la expansión de las tierras de cultivo y el reconocimiento del derecho a explotarlas es el principal arte del gobierno."
(Locke, 2014, p. 61)

La salida que encuentra Locke a la sociedad en estado de naturaleza, es el derrotero hacia un gobierno civil, con el propósito de cuidar la vida, la salud, las posesiones y la libertad.

Argumentamos a favor con Jutterpeker que sostiene:

"Posteriormente sobrevienen las restricciones, más afines a la vida en comunidad, y como consecuencia del establecimiento de las redes sociales, para custodiar la propia existencia se generan normas que limitan a cada uno en beneficio de los demás miembros. A esas características universales de contexto obedece la creación de nuestra Constitución, dentro de un adecuado marco de libertad, ofreciendo la oportunidad, a los habitantes del suelo argentino de un conveniente amparo y protección para el ejercicio de su trabajo, de su creación, de toda actividad lícita, en general, de la defensa de su propiedad, para un desarrollo provechoso y sustentable de toda la nación."
(Jutterpeker, 2012, p. 117)

Al parecer, Locke concibe un sentido particular de individuo en el estado de naturaleza. El estado de naturaleza viene a constituir una especie de metáfora de ley en otros términos, para recordarnos una remembranza de nuestra conciencia de seres humanos. Argumentamos a favor con Mantilla Falcón que sostiene:

"Así, Locke es claro cuando enfatiza la existencia de estos derechos naturales como una condición básica para la convivencia pacífica entre los hombres, en la medida que existen con anterioridad a la norma que los recoge, tanto moral como históricamente hablando..., el pensador británico es claro en enfatizar que el estado de naturaleza no lo es de licencia, esto es, que existe un elemento natural de regulación de las acciones de los hombres. Este elemento es la llamada ley natural,..." (Mantilla Falcón, s/d, p. 137)

Desde allí, intenta mostrarnos el pasaje hacia un estilo de vida de una sociedad acostumbrada a la igualdad natural, hacia un artificio que es el gobierno civil. Pero, advierte que la constitución del gobierno civil por aquellos hombres que deseen salir del estado de naturaleza, les viene dado por el "consentimiento" a avenirse en sociedad política.

"Por tanto, en cualquier parte en que un cierto grupo de hombres se halle a tal extremo unido en sociedad como para que cada uno haya renunciado a su poder ejecutivo de la ley de naturaleza y lo haya depositado en manos de una autoridad pública, allí, y solamente allí, existe una sociedad política o civil." (Locke, 2014, pp. 106-107)

Siempre, Locke está de algún modo volviendo a las fuentes, las que evocan claramente que si hay algo cristalino en ello, es la razón que funciona como una conciencia en el hombre, ejemplificado por la ley:

"..., si bien la ley de naturaleza es clara e inteligible para todas las criaturas racionales,..." (Locke, 2014, p. 145)

Es una regulación que acompañará al hombre desde que es hombre. Aunque, lo que verdaderamente lo mantiene en sigilo al pensador británico, es la inclinación de los hombres por el egoísmo, lo que desataría necesariamente el naufragio de una idílica igualdad natural. Entonces, recién allí, pone en marcha una teoría que le otorga una nota original, inclusive, cuando su hito histórico resuena hasta nuestros días.

La sociedad política lockeana, bien se parece a un club social adonde sus miembros eligen un legislativo que los salvaguarde del acaso.

"Pues el fin en aras del cual las personas llegaron a formar parte de una sociedad -que la misma se conservara como una asociación política indivisa, libre e independiente, y que se rigiera por sus propias leyes se frustra cuando el pueblo es entregado al poder de otro." (Locke, 2014, p. 248)

Pero, advierte Locke sabiamente que esta instancia de unirse en comunidad política entraña el secreto de jamás abandonar el incipiente estado de naturaleza, ya que el estado de naturaleza es sin más, la mente, la inteligencia del individuo. Obra o mandato divino.

Continuamente, Locke nos habla de la propiedad, verdadera razón para entrar en la sociedad política. "Alguna" propiedad se debe tener para ser protegidos por la comunidad.

Argumentamos a favor con Jutterpeker que afirma a propósito:

"La Constitución Nacional reconoce claramente la figura de la propiedad privada, avalada en su ejercicio por una serie de preceptos que se traducen en un conjunto perfecto de derechos y garantías. La legislación debe ser consecuente con ella. Nuestro sistema republicano organiza un orden en el que deben caber todos los ciudadanos en forma armónica y organizada, y en el que no corresponde incurrir en arbitrariedades que desajusten el delicado equilibrio planteado en el ámbito de la libertad y el reconocimiento de los derechos, entre ellos la propiedad, como inherente a la especie humana." (Jutterpeker, 2012, p. 118)

¿Acaso, Locke alude elípticamente a lo que llama propiedad, también al mismísimo cuerpo del individuo, y agregando inclusive a la mente o inteligencia? El individuo de por sí es pasible de ser denominado "propiedad". "..., cada hombre detenta, sin embargo, la propiedad de su propia persona. Sobre ella, nadie excepto él mismo, tiene derecho alguno. El trabajo de su

cuerpo y la obra de sus manos son, podemos afirmarlo, propiamente suyos.” (Locke, 2014, p. 45). Si, al fin y al cabo, nos habla Locke de una comunidad universal para entrar de llano a lo que verdaderamente le interesa: lo privado:

“A fin de evitar estos inconvenientes que desdibujan los límites entre las propiedades de los hombres en el estado de naturaleza, éstos se agrupan en sociedades, de modo de poder disponer de la fuerza reunida de la sociedad entera a fin de proteger y defender sus propiedades y de poder contar con normas permanentes que sirvan de base para trazar los lindes entre ellas y posibiliten que cada uno pueda conocer lo que es suyo.” (Locke, 2014, p. 160)

Argumentamos a favor con Mantilla Falcón que agrega:

“A nuestro juicio, entonces, resulta importante la revisión de la doctrina política existente no solo por el conocimiento mismo sino en tanto fuente de comprensión de la realidad contemporánea. En el caso concreto de Locke y de manera adicional a lo ya expresado, tenemos que como consecuencia de su teoría se deja de lado la teoría del derecho divino de los reyes, no sólo en Inglaterra sino el resto de Occidente, y se reivindica el papel del Parlamento como legítimo representante de los intereses del pueblo, aspectos por demás importantes y que se presentan en el funcionamiento de las instituciones políticas actuales.” (Mantilla Falcón, s/d, pp. 142-143)

Es sintomático que encontrándose el hombre en el estado de naturaleza y dotado por Dios de razón, deja este primer paralelo para agruparse en sociedad civil y a continuación recrear lo que sería el definitivo lugar adonde reina la libertad y la seguridad, nos referimos concretamente a la sociedad política o Estado. Si bien todo este itinerario se compulsa a ritmo de decisiones personales que mueven a la voluntad de cada uno de los integrantes de la sociedad desmembrada al acto del consentimiento.

"Y así cada hombre, al consentir con otros en conformar un cuerpo político único bajo un gobierno, se pone a sí mismo bajo la obligación, para con todos los que pertenecen a esa sociedad, de someterse a la decisión de la mayoría y de avenirse a que ésta resuelva por él." (Locke, 2014, p. 117)

Pues, este "artificio" del individuo lockeano no persigue otra cosa que la constitución del Estado, es decir: el bienestar de la humanidad. A guisa, podemos citar un pasaje de la Constitución de la Nación Argentina con un aire de familia al texto de Locke:

"Nos los representantes del pueblo de la Nación Argentina, reunidos en Congreso General, constituyente, por voluntad y elección de las provincias que la componen, en cumplimiento de pactos preexistentes,..." (Argentina, 1994, p. 108)

La denominada tiranía, al parecer, es un modo de usurpación del poder político de la sociedad civil, y es una amenaza para la seguridad y la salvaguarda de la propiedad humana.

Argumentamos a favor con Jutterpeker que dice al respecto:

"La Constitución reformada en 1994 ha tomado en cuenta la preservación de valores que corresponde sean custodiados en forma permanente en la República, entre ellos se mantiene la continuidad jurídica del principio de la propiedad privada. Todo el sistema constitucional tiende a mantener la vigencia de éste, entre otros principios." (Jutterpeker, 2012, p. 101)

En el siguiente párrafo de la Constitución de la Nación Argentina, podemos vislumbrar el parecido en los términos que emplean ambos autores, tanto Locke como la Constitución de la Nación Argentina. Aquí el término "electores" cede espacio a un notable ejemplo que, además, deja en claro la evidencia con la fuente lockeana:

"...y elección de las provincias que la componen,..." (Argentina, 1994, p. 108)

También la matriz norteamericana está presente en la Constitución de la Nación Argentina. Es por ello, que argumentamos con Jutterpeker que dice:

"Entre los artículos más destacables de una Constitución de neto corte liberal como la que se inspiró en los postulados de Alberdi, el artículo 17 resalta la importancia del derecho a la propiedad,..." (Jutterpeker, 2012, p. 99)

Por tanto, el poder legislativo es el alma de la sociedad política en Locke, y no menos es el eco que percibimos en la Constitución de la Nación Argentina, al emplear unos conceptos que son caros a la sociedad política argentina como la justicia y la paz. Leamos a continuación otro párrafo de la carta magna, elocuente de por sí y semejante a la aserción de Locke:

"... con el objeto de..., afianzar la justicia, consolidar la paz interior,..." (Argentina, 1994, p. 108)

Es loable encontrar a cada paso de la lectura atenta de la Constitución de la Nación Argentina, huellas de la pluma de Locke.

"... con el objeto de... promover el bienestar general,..." (Argentina, 1994, p. 108)

Unas cuartillas más abajo, reza lo siguiente, entresacado de aquel fraseo impostado a la eternidad, cuando Locke resalta que el estado tiene como fin el bien de la humanidad.

"Por tanto, el único modo de que alguien se despoje a sí mismo de su libertad natural y se someta a las obligaciones de la sociedad civil es acordar con otros hombres agruparse y unirse en una comunidad, en aras de vivir unos con otros una vida confortable, pacífica y libre de temores, en el disfrute seguro de sus propiedades, y de gozar de una mayor protección frente a quienes no pertenecen a ella." (Locke, 2014, p. 115)

III. Las pasiones

La presunción de que la sociedad política llega a su fin lo estipula Locke en figuras que oscilan entre la invasión desde el exterior por un conquistador, o bien porque el mismo conquistador se encuentre dentro mismo de la sociedad política, y al detentar el poder, pone en vigor una serie de pasiones dañinas para el cuerpo social en su conjunto, con la consiguiente amenaza a la integridad de lo colectivo:

"Lo que he dicho aquí en referencia al Legislativo también es válido, en general, sobre el ejecutor supremo, quien, ... Actúa contrariamente a su mandato, asimismo, cuando emplea la fuerza, el tesoro, o los cargos públicos para corromper a los representantes y granjearse a su favor, a fin de poder concretar sus propósitos, así como cuando, abiertamente, compromete de antemano a los electores y les ordena que elijan a aquellos candidatos a quienes ha logrado persuadir, mediante sobornos, amenazas, promesas, o de algún otro modo, de que apoyen sus planes y se vale de los electores para hacer que ingresen en la Legislatura quienes han prometido con antelación qué votarían y qué aprobarían. Ahora bien: manipular de esta manera los candidatos y electores y diseñar de nuevo los métodos de elección, ¿qué es sino cortar al gobierno de raíz y envenenar la mismísima fuente de la seguridad pública?" (Locke, 2014, p. 253)

Es por ello, que la obra del pensador británico al convertirse en una cierta dirección de filosofía política nos acicala a preguntarnos si lo que experimentamos en nuestro tiempo, fruto asimismo de un acuerdo de voluntades individuales, ¿no se encuentra amenazado en lo referente a nuestras seguridades y propiedades? Argumentamos a favor con Fernández Peychaux que sostiene al respecto:

"En este sentido, en el estado de naturaleza lockeano, pero también en el de la sociedad civil, son muy pocos los que se dejan guiar por la razón que ordena la equidad y la justicia en las relaciones con los que son iguales a nosotros. Admite que todos los hombres por naturaleza están dotados de razón, pero que, sin embargo, el uso de esta puede ser limitado a causa de

tres elementos: la influencia de las pasiones, el descuido, y la degeneración de las costumbres, que los llevan a dejarse guiar por su propio interés en lugar de por la justicia y la equidad.” (Fernández Peychaux, 2010, p. 246)

Así atravesamos las series de pasiones -que contribuyen a ultrajar a un estado-, cuyos constitutivos medulares son: las “ambiciones”, los “egoísmos” y las “persuaciones”. Demás está decir que Locke dispone en un lado a los sentimientos y del otro, bien equidistante a las pulsiones racionales:

“Concedo que el orgullo, la ambición y el ánimo turbulento de algunos individuos han causado en ocasiones grandes trastornos en los Estados y que las facciones han sido fatales para las repúblicas y los reinos.” (Locke, 2014, p. 261)

No menor es para Locke las malas influencias del círculo del poder, como se explya en este breve excurso:

“Y dado que son quienes se hallan en el poder los que con mayor probabilidad harán tal cosa (por los pretextos que tienen a mano para emplear su autoridad, la tentación que representa la fuerza que tienen en sus manos y la adulación de los que los rodean),...” (Locke, 2014, p. 257)

Encontramos cierto parecido al complejo del príncipe lockeano con el del poder ejecutivo argentino. Bien podría encontrarse un desgaste del poder legislativo, toda vez que el sistema parlamentario responde no al pueblo, sino, a las prerrogativas del poder ejecutivo, es decir, el mandatario que le toca en suerte. Asimismo, es de un notable realismo si lo contrastamos con los gobiernos de provincias.

“Cada provincia dicta su propia constitución, conforme a lo dispuesto por el artículo 5º, asegurando la autonomía municipal y reglando su alcance y contenido en el orden institucional, político, administrativo, económico y financiero.” (Argentina, 1994, p. 129)

El individuo en el estado de naturaleza, crea la sociedad política a través de la mediación de la sociedad civil. Aunque, el socavamiento de la sociedad política trae aparejado consecuencias infaustas para la vida en sociedad. En efecto, cualquier individuo, sea este quien fuere, o bien los grupos sociales, pueden “resistir” a los embates de cierto modo de “tiranía”.

Argumentamos a favor con Fernández Peychaux que dice al respecto:

“La libertad no consiste en poder hacer lo que plazca a un individuo autopoietico, sino en ser todo aquello que se puede ser dentro de los límites de una sociedad justa. Y como el hombre es un ser racional, la mejor vía para alcanzar ese desarrollo es la vida en la sociedad política, cuyas leyes se derivan de la ley natural. La injusticia generalizada y manifiesta que implica cualquier usurpación del espacio común, extingue dicha liberación y con ella a la misma sociedad política.” (Fernández Peychaux, 2010, p. 248)

Como corolario de este sesgo que deja tras de sí las pasiones humanas encuadradas en una tiranía, se puede conjeturar en nuestro tiempo y como mácula de nuestra sociedad política: la “rapiña” y la “desolación”. Le otorgan vestigios próximos al estado de guerra. Desde allí, al estado de esclavitud hay un paso.

Pero, ¿cómo barruntar lo que está sucediendo en frente de nosotros en el plexo social? Es un sino del estado de naturaleza, al que nunca perdemos de vista, ya que se emparenta con la razón que emana de Dios. Es un reconfigurarse de la razón que pierde su ordenamiento colectivo y se reconstituye en un individuo concreto y real en mientes. ¿Qué significa esa ley de naturaleza tan cimentada por Locke como principio de la sociedad, sino el llamado a ser razonable? “Hombres que viven juntos con arreglo a la razón, sin un superior común sobre la tierra con autoridad para juzgar entre ellos: en esto consiste, propiamente, el estado de naturaleza.” (Locke, 2014, p. 19). Las reminiscencias al texto de Locke, resuenan en nuestra Constitución Nacional:

"...invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia: ordenamos, decretamos y establecemos esta Constitución, para la Nación Argentina." (Argentina, 1994, p. 108)

Pero, si el poder de la tiranía les opone la fuerza, la última opción del pueblo es la de apelar al cielo.

Cuando Locke acude al término "príncipe" para describir la situación que describe un modo de poder, está pintando en cierto modo lo que experimentaba por aquel tiempo. Hoy, en nuestras sociedades contemporáneas, este término al parecer, es asimilable al hecho de las democracias presidencialistas, sin más.

IV. El poder legislativo

La naturaleza y la razón aparentemente hablan de lo mismo. Es la ley en medio de la nada:

"Pues dado que la ley de naturaleza no está escrita y, subsiguientemente, sólo puede ser descubierta en el intelecto de los hombres,..." (Locke, 2014, pp. 159-160)

Para dar un salto cualitativo, Locke descubre en la sociedad civil el refugio necesario para que al abrigo de la ley que está larvada en otra vital institución que es el poder legislativo, el verdadero reaseguro de un nuevo Estado. Todos estos afanes humanos por salir del ultraje y la miseria son denodadas muestras de un texto lockeano, con fastos a las proezas de la propiedad. Si, al fin y al cabo dirá luego Locke, hasta el mismísimo cuerpo también es el principio de la posesión. "..., no sólo tiene por naturaleza el poder de defender su propiedad, esto es, su vida, su libertad y sus bienes,..." (Locke, 2014, p. 104).

Cuando las condiciones así lo indican, en momentos de resistencia a una oposición cerrada del poder, y a falta de justicia...queda el recurso de la

apelación al cielo. En resumen, Locke le llama a la sociedad política, un gobierno legítimo.

Argumentamos a favor con Mantilla Falcón que sostiene:

"Algo similar aparece en la concepción del Estado como un ente artificial creado en la medida que sirva de garantía a los derechos del ser humano, lo cual permite concebir la idea de desaparición del mismo si no cumple con la misión encomendada." (Mantilla Falcón, s/d, p. 142)

Así y todo, esta descripción de la sociedad política al parecer es demarcada por Locke como equidistante del poder Legislativo.

V. Conclusiones:

En este breve trabajo intentamos comparar las lecturas de: "El ensayo sobre el gobierno civil" de Locke y el Preámbulo de la Constitución Nacional. De hecho, es posible encontrar algunos conceptos comunes que son tributarios de la obra capital del pensador británico.

La fuente inagotable de sustento que resignifica la obra política de Locke está también cristalizada en la Constitución de la Nación Argentina, sobre todo en su preámbulo. Las conjeturas que planteamos, tienen la fortuna de entrecruzarse, cual bitácora que mantiene la vigencia de un pensamiento crítico de un individuo, con el desafío de hacer efectiva una sociedad con justicia social. La experiencia argentina, pese a sus dislates, quedan en la penumbra si lo enfocamos desde el prisma de la Carta Magna, y más aún, con la anuencia que le otorga el pensamiento político de Locke. De modo que, es un *desideratum* que nos permite atisbar una particular versión a partir de los farragos de los hechos que todavía yacen impertérritos.

A modo de resumen, Locke deja expuesto a modo de desafío en los siguientes términos, su pensamiento político acerca de la nómina que venimos considerando:

"Pues cuando se rebaja al pueblo a una condición miserable y se lo expone al abuso del poder arbitrario, se podrá loar a sus gobernantes como hijos de Júpiter, se podrá conceder que son sagrados o divinos, que han descendido del cielo o que fueron autorizados por Dios, se los podrá proclamar como portavoces de a quien uno se le ocurra, o de lo que uno quiera: siempre ocurrirá lo mismo. Cuando se lo maltrata de modo generalizado y cuando tal tratamiento es contrario al derecho, el pueblo estará presto ante la menor ocasión a librarse de la pesada carga que se ha impuesto sobre él. Buscará y deseará encontrar la oportunidad para hacerlo, la que, dada la naturaleza cambiante, frágil y accidentada de los asuntos humanos, rara vez tarde mucho en ofrecérsele." (Locke, 2014, pp. 255-256)

La humanidad, transita un camino sinuoso que parte desde la abstracta e ignota infancia, para despertar luego en la mayoría de edad. Aunque jamás descuida lo principal y nos habla siempre de lo mismo. Nos lo hace saber de a ratos, en frases impostadas y postergadas para el avezado lector que le sigue.

La emancipación, de la mano de la sociedad política cuyo vórtice son sin ninguna duda las leyes positivas que surgen de la mayoría. Estas leyes que tienen a un juez imparcial y probo. Dichas leyes son la auténtica mediación y arbitrio, de un pacto hecho por los hombres. Aquí las leyes posibilitan el derecho a heredar. Siendo las mismas leyes un reaseguro del poder Legislativo. La sociedad política consiste en el establecimiento de gobiernos jurisdiccionales que fijan ciertos límites sociales, adonde existe igualdad y libertad en el rellano de la sociedad. Es el consentimiento individual lo que viene a configurar a la sociedad política en su verdadera dimensión.

Cuando Locke nos habla de: "individualismo", sutilmente nos direcciona al ámbito colectivo, que se ampara en la sociedad, en las instituciones que funda el decálogo colectivo. Las instituciones que el hombre común en el medio ambiente de la protección social funda en desmedro de los ataques a la propiedad en la era de la individuación pura que es el estado de la naturaleza.

Pero, debemos estar atentos. Pues, si falla el tejido social, el individuo se recoge y vuelve a lo único que lo reconforta, Dios y la razón que perviven en el estado de naturaleza.

"..., la estimación de la mayoría se basaba en una convicción que no dependía a su vez de resoluciones de la mayoría. Locke, todavía afirmaba que la razón natural coincidía con la revelación, en cuanto se refiere a los derechos humanos. Su teoría de gobierno se relaciona tanto con los enunciados de la razón como con los de la revelación. Estos deben enseñar que los hombres son todos "libres, iguales e independientes por naturaleza". (Horkheimer, 1973, p. 22)

Referencias bibliográficas:

- Argentina. Constitución de la Nación Argentina (1994). En: *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*. 19 septiembre-diciembre, 91-164.
<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/0-4999/804/norma.htm>
- Bobbio, N. (1983). El futuro de la democracia. En: *Revista de las cortes generales*. 28/11/83, 9-26.
- Brehier, E. (1988). *Historia de la Filosofía*. Traducción de Juan Antonio Pérez Millán y María Dolores Morán. Volumen I. Madrid: Tecnos.
- Fernández Peychaux, D. (2010). La justicia como pretensión política. John Locke entre el Medioevo y la Modernidad. *Bajo Palabra*, Revista de Filosofía. II Época, N° 5 , 239-250.
- Horkheimer, M. (1973). *Crítica de la razón instrumental*. Versión castellana de: H. A. Murena y D. J. Vogelmann, 2da edición, Sur, Buenos Aires.
- Jutterpeker, J. (2012). El derecho de propiedad. De Locke al Artículo 17 de la Constitución Nacional. En: *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y Jurídicas*. Vol. 2, N° 2, Santa Rosa, FCEyJ (UNLPam); Ed. UNLPam, ISSN 2250-4087, 99-120.

- Locke, J. (2014). *Ensayo sobre el gobierno civil*. Traducido por Claudio Oscar Amor y Pablo Stafforini. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo.
- Mantilla Falcón, J. (s/d). Algunas reflexiones en torno al pensamiento político de John Locke. En: *Agenda Internacional*, Instituto de Estudios Internacionales, 135-143.
- Recio Sastre, A. (2018). La dimensión ontológica del mercado y las directrices de la teoría monetaria en la propuesta pragmático-gubernamental de John Locke. En: *Hybris*, Revista de Filosofía. Vol. 9 N° 2, noviembre; 145-171.

Recibido: 03/03/2021

Aceptado: 28/07/2021

Cómo citar este artículo:

Andrada F. (2021). "La sociedad política lockeana y su semejanza con el Preámbulo de la Constitución Nacional Argentina". RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 4, San Luis, 37-54.



La oferta educativa de carreras universitarias ambientales: una oportunidad para combatir la crisis medioambiental desde la Internacionalización de la Educación Superior

Environmental crisis: An opportunity to face it from the Internationalization of Higher Education

Dayana Alfaro

dayanalfaro21@gmail.com

Especializando en Comunicación Pública de la Ciencia y Tecnología. Es Licenciada en Periodismo y Periodista Universitaria. Es docente en las asignaturas Pensamiento Científico y Teorías de la Comunicación dictadas para la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias en la Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC). Integrante del N° 4-1616 "Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía" SECyT, Facultad de Ciencias Humanas (FCH), Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Integrante del Proyecto de Extensión y Docencia "La enseñanza de la filosofía y la epistemología en la escuela secundaria: estrategias de innovación y creación de materiales didácticos digitales a partir del uso de las TIC" (FCH, UNSL).

55

Verónica Goñi

veronicagoni2812@gmail.com

Es Profesora en Educación Inicial, Técnica Universitaria en Gestión Ambiental y estudiante avanzada de la Licenciatura en Gestión Ambiental de la Universidad Nacional de Moreno (UNM).

Se desempeña como Auxiliar estudiante de la materia Gestión de Recursos Naturales del departamento de Ciencias Aplicadas y Tecnología de la UNM y Becaria en el Proyecto de Investigación "Diseño ecológico para el espacio social: exploración de un lenguaje técnico-formal a partir de la ecológica contemporánea, como herramienta para la generación y desarrollo de espacios de socialización" del Centro de Estudios para el Desarrollo Territorial (CEDET).

Resumen

El siguiente artículo realiza una revisión bibliográfica de autores que abordan la temática de la internacionalización de la educación superior, luego se mencionan dos casos de estudio de universidades públicas nacionales con iniciativas en esa línea y se presentan las conclusiones de las autoras.

Se persigue el objetivo de generar el interés por encontrar una forma de abordar la crisis ambiental global basada en el fortalecimiento de las capacidades profesionales desde el enfoque de la internacionalización de la educación superior.

Por último, el reconocimiento de problemáticas ambientales, la inserción de dichas temáticas en Agendas de Organismos y Redes Internacionales y la creación de nuevas carreras universitarias con impronta medioambiental, nos permite repensar el vínculo entre todos los aspectos mencionados en torno a la Educación Superior.

Palabras clave: educación superior, crisis ambiental, internacionalización.

Abstract

The following article makes a bibliographic review of authors who address the issue of internationalization of higher education, then two case studies of

national public universities with initiatives in this line are mentioned and the authors' conclusions are presented.

The objective is to generate interest in finding a way to address the global environmental crisis based on the strengthening of professional capacities from the internationalization of higher education approach.

Finally, the recognition of environmental problems, the insertion of these topics in Agendas of International Organizations and Networks and the creation of new university courses with an environmental imprint, allows us to rethink the link between all the aspects mentioned around Higher Education.

Key words: higher education, Environmental crisis, internationalization of education

Introducción

Muchos han sido los debates a través de estas últimas décadas desde que el ser humano puso la mirada en la crisis ambiental que nos atraviesa a escala planetaria. Cambio climático, desertificación, adelgazamiento de la capa de ozono, pérdida de biodiversidad, contaminación del agua, aire y suelo, por sólo nombrar algunas.

Ahora bien, nos planteamos un primer interrogante en este análisis. Así como surge el debate de si se generan las condiciones adecuadas para gozar de un ambiente sano para todas las personas o es un privilegio de unos pocos, cabe preguntarse si las herramientas conceptuales y metodológicas que surjan de las capacidades científico – tecnológicas de la Educación Superior para proponer soluciones a los problemas ambientales que condicionan esas posibilidades, se encuentran también en manos de unos pocos o deben democratizarse y considerarse como un derecho, y si basta con el abordaje considerado desde el círculo íntimo de las universidades locales o es necesario ir más allá de los límites geográficos.

En este sentido, nos gustaría destacar la relevancia del Derecho a la Educación, la posibilidad de combatir la crisis ambiental a partir de ella, y señalar su interrelación para propiciar el desarrollo social- económico y cultural de nuestro país y del mundo. El reconocimiento de problemáticas ambientales, la inserción de dichas temáticas en Agendas de Organismos y Redes Internacionales y la creación de nuevas carreras universitarias con impronta medioambiental, nos permite repensar el vínculo entre todos los aspectos mencionados en torno a la Educación Superior.

Educación Superior

El siguiente apartado busca destacar la relevancia de la educación superior en la Internacionalización, asimismo pretende remarcar las funciones de este nivel educativo en la formación de estudiantes.

La educación superior posibilita una formación particular en diversos campos de la ciencia, tecnología y las humanidades. Por ende, puede ser considerada como clave para la revisión, crítica y promoción de prácticas individuales y sociales vinculadas a la vida en comunidad, entendiendo al medio ambiente como parte de nuestra cotidianidad.

“La educación superior como bastión del conocimiento permite encabezar la búsqueda de soluciones a la compleja problemática ambiental, pues al incorporar cuestiones ambientales en la formación de los profesionales crea conciencia y mayor responsabilidad sobre el impacto que las prácticas profesionales generan en el ambiente” (Batllori Guerrero, 2008, p.11).

Este aspecto puede ser comprendido como un impulsor en las políticas educativas, se visualiza en las últimas décadas, un incremento en la oferta de carreras ambientales dictadas en las distintas regiones de la República Argentina, acompañado del crecimiento en la matrícula asociada a ellas. A continuación, se ofrecen dos ejemplos de dos universidades nacionales que

pueden ser consideradas como dos casos de Internacionalización de la Educación Superior.

Casos de estudio

Aquí, se recuperan el ejemplo de dos universidades nacionales que reúnen elementos claves para pensar la Internacionalización de la Educación Superior. En primer lugar, la creación de la carrera de Ingeniería Ambiental e Ingeniería en Recursos Hídricos en la Universidad Nacional de los Comechingones (UNLC), permite reflexionar en torno a la proyección de un plan de desarrollo a nivel local, regional y con una posible impronta internacional. Asimismo, cabe mencionar las Tecnicaturas en Gestión Ambiental, la Licenciatura en Gestión ambiental, la Tecnicatura en Gestión del Agua, la Gestión Integral de Incendios Forestales, la Tecnicatura en Comunicación de las Ciencias y la Tecnicatura en Planificación y Ordenamiento Territorial que brinda esta casa de estudios, ubicada en Villa de Merlo dentro de la provincia de San Luis, Argentina. En este sentido, podemos mencionar que la aparición de carreras con impronta combativa ante la crisis ambiental que vivimos, podría vincularse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente en el cuarto elemento denominado "Educación de Calidad", así como también "Agua Limpia y Saneamiento", "Energía Renovable y no contaminante", "Ciudades y comunidades sostenibles", "Producción y consumo responsable", entre varios más.⁹

En ese sentido, destacamos la impronta basada en la internacionalización de la Universidad Nacional de Moreno, ubicada en el conurbano bonaerense de la República Argentina, que prácticamente desde sus orígenes ha adherido a

⁹ Los ODS son una iniciativa internacional aprobada en 2015 durante la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sustentable realizada en la Organización Mundial de las Naciones Unidas, bajo el formato de Agenda 2030 para el desarrollo sostenible.

convenios bilaterales y multilaterales con el fin de arribar a la cooperación mutua, colaboración entre instituciones e intercambio estudiantil, de docentes e investigadores y gestores, con un total de 42 plazas movilizadas desde el año 2013 entre las instituciones participantes. Algunos de los acuerdos regionales de los cuales ha adherido esta casa de estudio son el Programa J.I.M.A. (Jóvenes de Intercambio México-Argentina), el Programa M.A.C.A. (Movilidad Académica Colombia-Argentina), el Convenio Marco de Cooperación Interinstitucional con la Universidad de La Habana (Cuba), el Programa M.A.G.M.A. (Movilidad de Académicos y Gestores entre Universidades Argentinas y Mexicanas), la Adhesión a ENLACES y el Programa P.I.L.A. (Programa de Intercambio Académico Latinoamericano).

“Cobran mucha importancia las iniciativas de redes inter-institucionales al representar un esfuerzo de superar, gracias a la cooperación institucional, algunas de las insuficiencias de las iniciativas meramente individuales” (IESALC, 2019. p.23). Así podrían enfrentarse los desafíos y retos regionales y potenciar las fortalezas que cada institución posee. De igual manera, consideramos que pueden convertirse en una ventana de oportunidad las redes virtuales de conocimiento, que se presentan en ese sentido como una ampliación en el acceso al conocimiento aplicado y la investigación, a la vez de vencer barreras burocráticas y económicas que generaría la movilidad convencional. Como ventaja adicional, a través de estas redes se lograría generar un vínculo virtuoso de confianza y cooperación entre sus miembros y la apertura a futuras movilidades físicas.

Asimismo, ante estas reflexiones resulta pertinente destacar a Ronald Knust Graichen (2018), en cuanto, no solo a su trayectoria como consultor de Internacionalización de Programas Universitarios sino, también, por el conjunto de estrategias de internacionalización que ofrece a partir del relevamiento de su experiencia profesional.

El autor resalta el protagonismo que siempre deben tener los estudiantes y docentes, los primeros para perfeccionarse en su formación académica y

comunicar científicamente al mundo y los segundos preparando y acercando un escenario internacional para dicha formación.

Knust Graichen (2018) señala la complejidad de docentes en ofrecer la posibilidad de contacto o colaboración virtual con otros estudiantes extranjeros, aquí radica un gran desafío para profesores universitarios. Con esto, y teniendo en cuenta el aporte de Knust Graichen, que propone establecer diálogo con académicos internacionales a partir de bases de datos o vínculos con áreas y/o secretarías específicas de cada Universidad y coordinar, entre varias opciones, conferencias, entrevistas y reuniones virtuales.

Dos modelos de la Internacionalización de la Educación en combate

Este segmento del documento presenta dos perspectivas de la Internacionalización de la Educación. Antes de comenzar, resulta prudente considerar que las particularidades de la temática merecen ser abordadas desde una mirada regionalista, destacando el impacto de la Internacionalización en la Educación Superior, entendida como el proceso de integrar una dimensión internacional e intercultural a las funciones de enseñanza, investigación y servicio de la institución (Knight, 1994 como se citó en Beneitone, 2014).

Ahora, corresponde mencionar los dos modelos en pugna en torno a la Educación Superior que se encuentran en estrecha relación con la evolución de la Internacionalización. Por un lado, la mirada hegemónica que concibe a la Educación “como un servicio, se ha convertido en los últimos veinte años- por presiones de la Organización Mundial del Comercio (OMC), el Banco Mundial y otros organismos internacionales- en un servicio transable para el comercio mundial.” (Monzón, 2016, p.43). Lo mencionado, permite

interrelacionar la internacionalización, las estrategias de comercialización de servicios educativos y los procesos de globalización.

Por otro lado, la otra perspectiva sobre Educación Superior en América Latina la declara bien público social, un derecho humano que debe proveer el Estado. A partir de Monzón (2016) podemos señalar que desde esta visión se intenta pensar a la Internacionalización como Política Pública, es primordial guiar acciones en función de intereses nacionales en materia académica-científico-técnica para reafirmar a la Educación como derecho y bien público social.

Además, mediante dicha perspectiva se intenta priorizar la cooperación sobre la competencia y la visión local en concordancia con lo global a partir de la gestión del Estado.

La postura de la Internacionalización como Política Pública reconoce el rol de las instituciones de Educación Superior, sus decisiones y acciones con repercusión y esfuerzos hacia la concreción de objetivos nacionales estratégicos de cooperación universitaria.

Destacando que lo Internacional afecta a todos los órdenes, según la Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y El Caribe (CRES 2008) se resalta que:

El proceso de construcción de una agenda en ciencia, tecnología e innovación compartida por la universidad latinoamericana y caribeña debe apuntar a generar el conocimiento que nuestro desarrollo y el bienestar que nuestros pueblos demandan. (...) La historia y los avances construidos desde el ámbito de la cooperación han hecho a nuestras instituciones de Educación Superior actores con vocación de integración regional. Es mediante la constitución de redes que las instituciones de Educación Superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de Educación Superior y los Estados (p.7).

En dicha Declaración queda expresado que “la Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado. Ésta es la convicción y la base para el papel estratégico que debe jugar en los procesos de desarrollo sustentable de los países de la región” (CRES, 2008. p.1).

Con lo anterior, en relación con la Internacionalización, los firmantes de la Declaración de la CRES resaltan la urgencia de propiciar Proyectos de Cooperación Solidaria vinculados a eliminar la asimetría entre el desarrollo de los países y promover la integración y cooperación de trabajos en conjunto a nivel regional y con proyección internacional de la Educación Superior.

Retomando la idea del acceso al conocimiento y resaltando la urgencia de ponerlo al servicio de la mejora de la calidad de vida de los habitantes de la región, “es preciso hacer cambios profundos en las formas de acceder, construir, producir, transmitir, distribuir y utilizar el conocimiento” (CRES, 2008, p.6).

En relación con los actores y promotores de la Internacionalización de la Educación Superior y posterior a nuestro interrogante, y mediante la perspectiva teórica de Aupetit (2007), cabe remarcar la relevancia que cobra y mantiene el gobierno en dicha materia, a fines de promover nuevas normas, lineamientos y firmas de convenios junto con el trabajo cooperativo con Redes y Organismos Internacionales.

Las metas propuestas deben estar basadas en una mirada puesta en la integración regional y la internacionalización, para lo cual desde la CRES se considera “fundamental un Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual debe formar parte de la agenda de los gobiernos y los organismos multilaterales de carácter regional” (CRES, 2008. p.9).

Es necesario que en dicho ámbito se aborde la compatibilización de los programas y convergencia de los currículos, fomentando no sólo la unificación

de los mismos, sino también la complementariedad; la convergencia de los sistemas de evaluación y acreditación; el mutuo reconocimiento de títulos y diplomas; la movilidad intraregional de estudiantes, investigadores, profesores y personal administrativo; el emprendimiento de proyectos conjuntos de investigación y la creación de redes de investigación y docencia multiuniversitarias y pluridisciplinarias; el fortalecimiento de los instrumentos de comunicación; el impulso a programas de educación a distancia compartidos y el aprendizaje de lenguas de la región.

Conclusiones

A modo de síntesis, cabe destacar y recomendar el trabajo cooperativo e interdisciplinario, de intercambios y formación mutua, entre los actores de la Internacionalización de la Educación, docentes, estudiantes e investigadores, mancomunando esfuerzos, entre ellos el diseño de políticas públicas, que tiendan a alcanzar un desarrollo sostenible en el tiempo.

Además, es pertinente destacar la relevancia de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en cuanto a que las problemáticas socio ambientales no podrán ser abordadas sino con una mirada puesta en las alianzas estratégicas, fundadas en las bases de una educación de calidad que tienda a fomentar el desarrollo de valores y aprendizajes que permitan mejorar la calidad de vida de las personas.

Desde lo anterior, se estima que se podría incentivar en la Internacionalización de la Educación Superior, entendiendo la relevancia y urgencia de cambios sociales- culturales a nivel internacional y la dirección y coordinación de políticas públicas que piensen y puedan financiar las diversas dimensiones que conforman a la Internacionalización.

Podría considerarse la opción de crear nuevas carreras universitarias teniendo en cuenta los perfiles internacionales de egresados en otras casas de estudio

extranjeras, considerando la preparación de futuros profesionales para resolver problemáticas regionales a través de perspectivas internacionales.

Por ello, resulta pertinente mejorar los mecanismos de comunicación sobre las problemáticas ambientales abordadas en contexto y promover una conciencia ciudadana comprometida con la transformación de la realidad socio ambiental que deben ser apoyadas por políticas públicas para alcanzar el bienestar de todos los sectores sociales, sobre todo aquellos más postergados. Desde este marco, se reitera la relevancia de la formación que provee la Educación Superior.

Para finalizar, se reconoce que desde hace más de dos décadas diversas instituciones educativas y gubernamentales, comenzaron a ofrecer carreras universitarias, capacitaciones y cursos a partir de alianzas y convenios con entes supranacionales. En este aspecto, la temática ambiental se presenta como un desafío y, a la vez, como una ventana de oportunidad para hacer frente a las consecuencias a nivel global, poner este tópico en discusión pública y permitir el diseño e inclusión de estrategias internacionales en funciones educativas, lo cual mejoraría la gestión y creación de nuevas políticas.

A modo de interrogantes y futuras líneas de trabajo e investigación corresponde indagar en ¿Qué otro tipo de acciones o impacto puede generar la Internalización de la Educación Superior en Argentina?, ¿Cuáles son los modelos de otras Universidades internacionales que podrían replicarse o inspirar cambios en nuestras casas de estudios nacionales? y ¿Cómo podrían medirse los beneficios y fortalezas de nuevas políticas educativas e internacionales?.

Referencias bibliográficas

- AUPETITDIDOU, S. (2017). La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno. En: Cuadernos de Universidades, D.R. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C. México. ISBN de la colección: 978-607-8066-32-2 ISBN: 978-607-8066-33-9.
- BATLLORI GUERRERO, A. (2008). La Educación Ambiental Para La Sustentabilidad: Un Reto Para Las Universidades. Vol. 76. Centro Reg. Cuernavaca, Morelos.
- CRES (2008). DECLARACIÓN DE LA CONFERENCIA REGIONAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.
- BENEITONE, P. (2014). Desde el sur: miradas sobre la internacionalización. RUNCOB. EdUNLA, Lanús.
- GRETCHEN KNUST, R. (2018). Internacionalización del Currículo en Casa. Lecciones aprendidas. Recuperado de: https://www.academia.edu/38727051/Internacionalizaci%C3%B3n_de_programas
- IESALC. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2019). LA MOVILIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: RETOS Y OPORTUNIDADES DE UN CONVENIO RENOVADO PARA EL RECONOCIMIENTO DE ESTUDIOS, TÍTULOS Y DIPLOMAS.
- MONZÓN, M. (2016). Internacionalización viva- Modelos que respiran las universidades argentinas... y transpiran. En: Revista de Políticas Sociales, año 3, Vol. 3.
- NACIONES UNIDAS (2018). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago. Recuperado de



https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/40155/24/S1801141_es.pdf

Recibido: 02/03/2021

Aceptado: 06/07/2021

Cómo citar este artículo:

Alfaro D., Goñi V. (2021). "Crisis ambiental: Una oportunidad para enfrentarla desde la Internacionalización de la Educación Superior". RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 4, San Luis, 55-67.





Tiempo y espacio. Categorías para repensar el análisis social

Time and space. Categories for rethinking social analysis

Carlos F. Mazzola

mazzolacarlos@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Titular de Sociología. Director del Proyecto de Investigación El Personalismo en las Instituciones Públicas UNSL. Categoría II Incentivo.

Eduardo A. Mazzola

emazzola@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Doctorando de Educación. Licenciado en Música. Abogado. Profesor Adjunto de Educación Musical y Artística. Miembro del Proyecto de Investigación El personalismo en las Instituciones públicas.

68

Resumen

Una distinción clásica en los estudios de metodología de la investigación consiste en separar los recortes cronológicos denominados diacrónicos, de los espaciales denominados sincrónicos. Tan importante es la misma, que suele incluso identificarse a disciplinas como la historia vinculada íntegramente con la primera y la sociología a la segunda. Mas entendemos que aún en los enfoques cualitativos el tiempo y el espacio son tratadas como categorías físicas, objetivas y cuantificables.

En el presente trabajo relacionamos estas categorías con disposiciones humanas, como la experiencia, y sociales, como los eventos. Proponemos otros conceptos, disgregados de tiempo y espacio, que nos permiten abordar la realidad desde otro lugar. Dejamos también planteadas algunas líneas que se deben profundizar.

Palabras Claves: Tiempo-Espacio, individuo-sociedad, experiencia, eventos

Abstract

A classic distinction in research methodology studies is to separate chronological cuts called diachronic from spatial cuts called synchronous. So important is it, that disciplines such as history linked entirely to the former and sociology to the latter are often even identified. But we understand that even in qualitative approaches time and space are treated as physical, objective and quantifiable categories.

In the present work we relate these categories to human dispositions, like experience, and social ones, like events. We propose other concepts, disaggregated by time and space, that allow us to approach reality from another place. We also leave out some lines that must be deepened.

Key words: Time-Space, individual-society, experience- events

Desarrollo

Las nociones de tiempo y espacio, no son patrimonio de alguna disciplina en particular, son categorías básicas tanto en las ciencias duras como en las blandas, en las ciencias sociales como las humanas. Y por cierto un tema de arduo debate en la filosofía. Veamos algunas de las tantas ideas y concepciones acerca de ellas:

En la filosofía, a pesar de ser un tema de múltiples antecedentes, ha sido Kant, el filósofo que más desarrolló la articulación de la problemática espacio-

tiempo, a la vez que la inserto en medio de la vinculación sujeto mundo exterior (O bien lo subjetivo-objetivo).

La modernidad ha sido sintetizada en la discusión filosófica por la tensión generada entre los empiristas y racionalistas. Kant va a tomar posición por los racionalistas y sostendrá que lo que conocemos del mundo, no lo copiamos pasivamente, sino que somos constructores del mismo, en tanto que ponemos en juego categorías que disponemos que son previas a la experiencia (a priori)

" Toda mente humana parte de recibir un material sensorial que, por ser sensible, se da siempre en un aquí y aún ahora. Esto significa que todo lo que es dado a la sensibilidad debe ordenarse en un espacio y en un tiempo. Si no se lo somete a estas condiciones queda afuera y, por consiguiente, es para nosotros como si no estuviera, es la cosa en si en el sentido de aquello que existe por sí mismo, independientemente de las condiciones a las que debe someterse para ser experimentado y conocido. En este sentido espacio y tiempo hacen posible la experiencia o, lo que es igual, son sus condiciones trascendentales "(Colella y Maeso p.73)

Un planteo más moderno, en el campo de la filosofía, en donde las nociones de tiempo-espacio como las de individuo-mundo, se encuentran extensamente desarrollada en la fenomenología y en los existencialistas. El cuerpo es el lazo de un diálogo con el mundo percibido constituyendo un sistema circular. La espacialidad geométrica y el movimiento objetivo están fundados sobre el-ser-en-el-mundo. El arriba y el abajo como cualquier posición objetiva, remiten al cuerpo como un sistema de acciones posibles, a un cuerpo que es un "yo puedo" porque "mi cuerpo está donde hay algo que hacer", estructura el mundo desglosándolo y poniendo en relieve las cosas por el hecho de su presencia a un cierto "aquí". El cuerpo y el mundo coexisten interiormente, hay entre los dos un "pacto", origen de un sistema o estructura circular en la cual cada uno tiene existencia y sentido en relación

al otro. En otros términos, esta articulación es proyección, relatividad y correlatividad. (Merlo Ponty citado por Póchew, 1998)

Tanto la noción de tiempo como de espacio juegan un rol clave en los procedimientos de investigación clásicas. La discusión que la filosofía ha desarrollado en torno a esto, no obstante, no logra plasmarse en los procedimientos concretos de investigación, dado que se continúa tomando al tiempo y al espacio como variables objetivas, perfectamente medibles.

El tiempo es considerado como una variable cuya escala de medición es la de tipo intervalar. Esto implica que la variable es factible de ser dividida en intervalos iguales, comparables entre sí. Hay, implícitamente una correspondencia entre la escala que mide, con la propiedad que se mide.

El espacio es considerado, más susceptible aún de cuantificación, ya que es posible pensar en la inexistencia sustantiva de la propiedad espacio, por ello se puede medir las variables espaciales con escalas de proporción. (Weinberg y Goldberg 1982)

Otra forma de abordar tanto al tiempo como al espacio, ha sido para tipificar los procesos investigativos y plantear distintos diseños en virtud de la utilización de estas variables. Así por ejemplo en función a si hay una única intervención o varias. Si las mismas son retrospectivas, o si son de intervalos repetitivos, si hay solapamientos entre una intervención y otra, etc.

Así mismo hay diseños que han articulado la dimensión temporal con la espacial. Una de ellas se observa en las encuestas por muestreo. En donde la muestra constituye un recorte espacial, representativa del universo, sobre la cual se realizan distintas intervenciones temporales y se comparan. (Kish, L. 1997)

La comparación es tanto técnica como método destacado en las investigaciones de las ciencias humanas y sociales.

El abordaje psicológico al igual que el sociológico se suele cruzar las categorías temporo-espaciales a la tensión individuo-sociedad. En donde la operación comparativa emerge de considerar ciertos procesos semejantes en una unidad y otra.

En la psicología, uno de los tantos abordajes, proviene de la psicología social, y más específicamente en los temas referidos a los análisis de discursos.

Billig (1987) plantea que no es el individuo quien piensa y luego argumenta, sino que son las formas sociales de argumentación las que piensan al individuo. Así el análisis del investigador está centrado en desentrañar la esencia argumentativa de lo que dicen las personas, como una forma de escrutar la realidad social.

Si deseamos entender y cambiar algunas realidades objetivas, como por ejemplo la discriminación, debemos descubrir el discurso discriminador y dar luego la batalla argumentativa, es decir en el plano subjetivo, para transformar lo objetivo.

Hay otros planteos psicológicos que van más allá, dado que dan cierta entidad al lenguaje, y brindan a este cierto estatuto o entidad. Así por ejemplo Potter y Wetherell

(1987), plantean que el lenguaje es la forma más básica y elemental de penetración en las interacciones humanas.

El tema o problema discursivo tiene su mayor desarrollo en el campo de la semiótica. Y en este sentido es interesante recordar lo que señala Verón (1980) al respecto, dado que no solo articula tiempo y espacio, como coordinadas que sitúan al discurso sino articula también proceso con producto. Dice un discurso es la materia investida de sentido:

"La noción de discurso designa todo fenómeno de manifestación espacio-temporal del sentido, cualquiera sea el soporte signifiante: ella no se limita, pues, a la materia signifiante del lenguaje propiamente

dicho. El sentido se manifiesta siempre como investido en una materia, bajo la forma de un producto. Como tal, remite siempre a un trabajo social de producción: la producción social del sentido" (Verón, E. 1980 p.85)

Primeros lineamientos hacia una propuesta

En el campo de las ciencias sociales se ha planteado la cuestión de lo temporal y espacial como dos dimensiones de estudios. Fue Comte quien estableció dos ramas para los estudios de sociología: Así hablo de la estática y de la dinámica social lo que profundizará Durkheim al plantear la importancia de dividir los estudios en diacrónicos y sincrónicos. Una distinción más contemporánea y quizás por ello más interesante es la que plantea Bourdieu (1987), al distinguir dos modos de analizar los fenómenos, los cuales son caracterizados por dos modos de pensar y señala un pensamiento sustancial y otro relacional. El primero se caracteriza por dar el estatuto de cosa a todo, es decir es un pensamiento aislado y rígido, mientras el pensar relacional (por el cual él dice preferir) lo pensado adquiere sentido en virtud de los lazos que teje con las circunstancias.

73

La problemática individuo-sociedad está presente de múltiples maneras: como sujeto aislado Vs. Integrado. Aquí ha sido Durkheim quien ha planteado la importancia que tiene lo social para la salud del individuo al vincular el proceso de integración como proceso necesario para la sociedad e individuos. Aislado e integrado aparece bajo la forma de sociedades rurales Vs. sociedades urbanas y en este sentido tanto Weber como Parson han dado cabal importancia a la misma. En los tres autores está presente una doble articulación ya que los espacios de aislamiento son típicos de las épocas primitivas, mientras que las sociedades modernas plantean un estilo de vida más articulado. Es decir que subyace implícitamente la idea de que en tiempos antiguos el individuo vive en espacios aislados. Mientras que, en tiempos de la modernidad, es el espacio ciudadano, el que los articula.

Otros modos de concebir lo temporo-espacial, muy difundidas, aunque no necesariamente cruzadas por lo individual-social, invitan a pensar el tiempo y el espacio como dos dimensiones que contextualizan una situación determinada y dan especificidad a la misma. Esto es tan común que sería inapropiado remitir a un autor en particular.

Los psicólogos asociacionistas, han visto en el tiempo y el espacio, condiciones que facilitan la asociación de dos estímulos, o estímulo y respuesta. En donde lo cerca y contiguo entre uno y otro facilitan la ligazón entre los factores asociados.

Antropólogos contemporáneos, como Augé (1992), describen la supramodernidad a partir de analizar como en la subjetividad humana tanto el tiempo como el espacio han mudado de roles. El espacio pasa a ser un no-lugar y el tiempo se acelera y nos pisa los talones.

Es claro que podríamos continuar con las referencias, dado que hemos mencionados solo algunos de los aportes que se han realizado.

No obstante, la importancia dada a estas categorías, no implica que se encuentre resuelta la problemática.

Entendemos que el problema sigue vigente porque, en la mayoría de los casos se producen, además de una tradición y comodidad de cuantificación, saltos mentales. Entre lo temporal con lo espacial, como así también entre el individuo con la sociedad. Saltos que encuentran su vínculo y trampolín, en el autor que los relaciona, sin nexos o procesos intrínsecos.

Hay saltos cuando se sostiene que una dimensión es dominante y otra refleja, por ejemplo, una como constructora y otra como producto. O cuando el rol de lo social se encuentra asociado a el carácter regulativo y coercitivo de la comunidad, mientras que lo individual se vincula con el portador del protagonismo y sentidos. Lo espacial y temporal suelen vincularse directamente con la idea de condiciones de producción o condiciones

materiales de existencia, sin explicar cómo esas condiciones cobran vivencias.

Entendemos que hay dificultades de la articulación tanto de lo temporal con lo espacial, como así también de lo subjetivo con lo objetivo, es que la misma queda en el enunciado, es decir queda como un acto volitivo en la conciencia o en el papel, como dos categorías conceptuales racionales.

Proponemos, en primer lugar, pensar articuladores que las relaciones en la realidad, no en la conciencia.

Un primer articulador es la experiencia humana. La que realiza el tránsito en las dimensiones subjetivo-objetivo y el solapamiento de lo espacial con lo temporal.

¿Por qué apelamos al concepto de experiencia? Si bien el mismo está cargado de connotaciones en la filosofía empirista, cualquier otro semejante, como: conducta, acción, interacción, practica, rol, actividad. Etc. sucedería lo mismo. Por otra parte, el concepto de experiencia posee la suficiente amplitud para que la misma sea factible de utilizar cuando queremos referirnos a la experiencia individual, como así también a la experiencia de un grupo y también a la experiencia colectiva. En un diccionario filosófico se la define así:

"En un sentido cotidiano, es todo saber o conocimiento que alcanzamos por realizar con cierta frecuencia determinados actos o haber tenido determinadas percepciones. Es como un saber práctico, el que Aristóteles concedía a los «hombres de experiencia», en contraposición a los que poseen un saber teórico. También se llama experiencia, normalmente, a todo conocimiento que nos llega a través de los sentidos. Éste es el sentido que le dio sobre todo el empirismo, que afirma que es sólo por la experiencia como llega el conocimiento al hombre. Para la ciencia, la experiencia es observación y experimentación, es decir, método experimental. La experimentación es

el fenómeno provocado por el experimentador, en condiciones ideales de observación, para confirmar o desconfirmar una hipótesis o teoría. Sólo la experiencia, provocada o no, puede decidir acerca de la verdad de los enunciados de las ciencias empíricas" (Morato y Rui 1996)

Nos interesa también el significado etimológico de la propia palabra. Es una palabra latina: *experientia*, que deriva de *experiri*, lo que significa intentar, ensayar. De allí también la palabra *experimentar*; luego viene *experto* lo que significa que tiene experiencia (Corominas 1998)

Si analizamos las temporalidades en estos conceptos, vemos que hay un tiempo lanzados hacia delante (futuro) implícito en el concepto de ensayo o experimento; a la vez que como experiencia hay un tiempo pasado que guarda una necesaria relación con dicho concepto.

Podemos pensar que la experiencia tiene un punto de partida en la subjetividad humana y un punto de llegada en la objetividad social, en tanto lugar de residencia (lo subjetivo) y escenario de realización (lo objetivo social).

Los conceptos de punto de partida como también de arribo, tienen implícitamente articulados las dimensiones espaciales y temporales.

Para los empiristas, el punto de partida de la experiencia provenía de la sensibilidad y básicamente de la observación. Nuestra pretensión, invirtiendo los términos de Kant al proponer que la razón es un a priori de la sensibilidad, es plantear que la razón emerge a posteriori de la misma, en un continuo, que implica una descentración del individuo, en donde necesariamente se involucra la participación de otros. La razón individual se constituye a partir de la racionalidad social.

Y así como la experiencia no es sólo sensibilidad sino también razón, mal podríamos pensar que la experiencia es solo actividad individual, es también comunicación, diálogo, lo que implica relación, y también es social en tanto

registro de la historia colectiva, O planteado en términos de aprendizaje diríamos que el mismo emerge fruto de la experiencia social (Bandura, A, 1997)

La relación que se plantea entre espacio y tiempo, atravesados por la experiencia, no son ni relaciones causales, ni estadísticas, sino de predominio. Lo que significa que predominantemente en el espacio del individuo se da la temporalidad efímera, marcada por la sensación de la existencia que, como una llama, todo lo devora. En lo social las experiencias pueden permanecer generaciones y en lo relacional el tiempo de los grupos u organizaciones, suelen ser ni tan efímeros ni tan persistentes, por ello denominamos temporalidad intermedia. El espacio o escenario de lo personal lo denominamos acotado, en lo grupal: intermedio y de lo social: extenso. Queda delimitada así tres áreas en donde la experiencia cobrara diferentes significados según el área de desenvolvimiento.

No podemos descuidar que la experiencia supone un registro subjetivo, por más que ella implique además de la dimensión individual, la grupal y social, dado que su soporte tiene que ver con las personas involucradas. Por ello es necesario dar cuenta de su contracara objetiva: Los eventos.

¿Qué entendemos por evento? ¿Por qué no utilizamos el concepto de acción social, hecho social, realidad social, u otro? nuevamente las connotaciones y tradiciones teóricas nos complejizan la utilización de la categoría más apropiada, proponemos: evento. Dado que se trata de un concepto cotidiano, apelamos a un diccionario en línea:

“El término evento proviene del latín event y de acuerdo al diccionario de la La Real Academia Española tiene tres grandes usos. Un evento es un suceso de importancia que se encuentra programado. Dicho acontecimiento puede ser social, artístico o deportivo. Por ejemplo: “El evento de esta noche enfrentará a los dos mejores equipos del torneo...Este uso del concepto se contradice, en cierta forma, con la

acepción de evento que hace referencia a algo imprevisto o que puede acaecer aunque no exista seguridad al respecto. Una eventualidad es algo que escapa los límites de lo planificado; un evento como los mencionados anteriormente, en cambio, debe ser programado con antelación. El tercer uso del término engloba ambos significados: un evento es un acontecimiento, una cosa que sucede. Desde esta perspectiva, el evento puede ser planificado (Tiene que estar todo listo para el evento de mañana) o aparecer de manera imprevista (Me surgió un evento y no pude asistir a la reunión)". (Definición de. 2020)

El concepto, como podemos apreciar, es lo suficientemente genérico como para dar cuenta de acontecimientos más o menos importantes, o más o menos duraderos, por lo tanto, nos resulta útil poder utilizarlo como categoría general y distinguir tres tipos según sea el impacto temporo-espacial de los mismos, y así tendremos: suceso, acontecimiento y hecho

Poca atención se ha prestado al hecho de que el tiempo y el espacio son indicadores de la magnitud de lo que sucede. Por ejemplo, si un evento tiene su emergencia en un lugar y momento determinado y a pronto de ocurrir se diluye, se olvida en sus protagonistas, no tuvo mayores consecuencias, el mismo quedo delimitado a un lugar y momento preciso, con protagonistas acotados y una trama cotidiana; por lo tanto, tiempo y espacio nos orientan para dar cuenta de la densidad de lo sucedido. Por ejemplo, una persona se detiene frente a otra en la vía pública y consulta dónde queda la para el colectivo de la línea A, lo que implica un dialogo que podrá contener información o no y cuyos protagonistas olvidaran pronto. Más si dicho evento perdura en la memoria de muchos, el evento fue de una magnitud significativa, estamos frente a una situación diferente; generalmente aquí además de perdurar lo sucedido, tiende a multiplicarse o extenderse en distintas personas. Por ejemplo, el gol que Maradona realiza a los ingleses en el mundial de futbol en 1986 fue por medio de una encuesta, que realizo la FIFA en el año 2002, considerado el mejor gol del siglo.

El Gol del Siglo, también conocido como el gol a los ingleses, el mejor gol del mundo, La Jugada de Todos los Tiempos o el mejor gol en la historia de la copa mundial de fútbol, fue un premio al mejor gol marcado en un encuentro de finales de la Copa Mundial de Fútbol de la FIFA. Fue decidido por una encuesta en el sitio de Internet de la FIFA, durante la copa mundial d fútbol de la FIGFA 2002. (Wikipedia 2020)

La cantidad de personas estimando un evento en términos de tiempo e importancia, nos llevan a decir que ese evento fue un hecho de gran relevancia.

En cambio, acontecimiento es una categoría significativa, pero ya sea por el tiempo medio y/o relativamente limitadas las extensiones o multiplicaciones, nos da cuenta de un sin número de eventos que suceden en nuestras vidas, que no son ni tan olvidables, ni perdurables, ni tan acotadas o extensas. Se trata de una multiplicidad de eventos que a lo largo de nuestras vidas y vidas de grupos o instituciones podemos testimoniar o protagonizar. Por ejemplo: una fiesta de bodas, encuentros deportivos, una sesión en un cuerpo colegiado municipal, etc.

Un ejemplo como conclusión

Si bien no disponemos de tres categorías para distinguir tres tipos de experiencias, nos queda pendiente dicha labor, al igual que la complementación de experiencia y hecho dado que no se trata de una correlación total, depende de las circunstancias. Escogemos un ejemplo que muestra la articulación, pero al mismo tiempo la complejidad de esto.

El mismo tiene que ver con una práctica que seguramente muchos universitarios habrán podido participar o testimoniar: ¿Qué implicancias tiene cambiar un plan de estudio de una carrera determinada?

En el caso de la universidad a la cual pertenezco, los distintos niveles organizacionales de la tarea académica, siguen una lógica espacial, ya que

va de pequeños agrupamientos de docentes, denominadas Áreas, las que son re-agrupadas por una instancia mayor, denominadas Departamento, estos en otra más amplia que se denomina Facultades y la integración general de esta en el Rectorado.

Modificar un plan de estudio implica que el cambio propuesto debe contar con el aval de todas estas instancias. Lo curioso es que en la organización departamental la discusión lleva meses. En el seno de la Facultad días y en el ámbito Rectoral, minutos.

Es decir, hay una correlación en términos de conflictividades en virtud de cuán cerca se sitúan los agentes de lo que se pretende modificar (lo que implica espacios más acotados y directos). En el departamento la discusión se torna interminable porque quienes deciden son los mismos que se verán afectados por los cambios, mientras que, en el Rectorado, quienes toman una decisión al respecto en nada les involucra los cambios propuestos. Vemos aquí como lo acotado y persistencia ponen en evidencia el interés de los protagonistas en una toma de decisión, al igual que la distancia y efímero.

El tiempo y el espacio nos ayudan a comprender el nivel de involucramiento de los protagonistas en el tratamiento de lo que sucedió: cambiar el plan de estudio. La experiencia de quienes están directamente involucrados y se verán afectados por la decisión que se tome en relación a las modificaciones del plan, es distinta a quienes están más distantes y por lo ello un tanto indiferente a las consecuencias de la transformación. Lo que se refleja en el tiempo que lleva tratar el tema en las unidades inmediatas a las diferidas;

(Departamento – Facultad o Rectorado) en cada unidad hay protagonistas que su involucramiento difiere proporcionalmente a la distancia que ocupa en relación a los efectos del plan.

Es claro además que un cambio de plan de estudio no se realiza todos los días en virtud de que su proyección es a largo plazo, como así también se

estima que se aplicará a muchos estudiantes de diversas cohortes. Con lo cual su importancia es destacada.

Razón e interés de los protagonistas es otra variable que hay que vincular para poder desentrañar los eventos. (tarea que también dejamos abierta y pendiente para nuevo trabajo)

En definitiva, hemos tratado de plantear que el tiempo y el espacio no son solo categorías que nos ayudan a cuantificar, son articuladores de nuestras experiencias y eventos, al mismo tiempo que indicadores de la importancia de los mismos.

Referencias Bibliográficas

- Augé Marc (1992) Los no lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Editorial Gedisa España.
- Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. General Learning Press.
- Billig, M. (1987) Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology. Cambridge. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1987) Cosas Dichas. Editorial Gedisa. España
- Colella J.J. y Maeso S. D. (1996) El conocimiento en Kant. En: La ciencia y el imaginario social. Esther Diaz Editorial Biblos. Bs. As.
- Corominas Joan (1998) Breve diccionario etimológico de la lengua castellana Ed. Gredos Madrid.
- Diccionario en línea (2020) <https://definicion.de/> consultado 1 julio del 2020
- Kish Leslie (1997) Diseño Estadístico para la Investigación Centro de Investigaciones Sociológicas. España Ediciones.
- Morató J.C. y Martínez Riu. (1996) Diccionario de filosofía en CD-ROM.. Editorial Herder S.A., Barcelona.
- Potter, J. Y Wetherell, M. (1987) Discourse and social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour. Londres. Sage Publications.



Póchew A. (1998) Maurice Merleau- Ponty: La unidad viviente entre nosotros mismos y el mundo. Disponible en: <http://www.hemerodigital.unam.mx> ANUIES

Verón, E. (1980) Discurso, poder, poder del discurso. Anais de primeiro colóquio de Semiótica. Río de Janeiro, PUC/ Edições Loyola.

Weinberg y Goldberg (1982) Estadísticas Básicas para las ciencias sociales. Nueva Editorial Interamericana México.

Wikipedia (2020) (https://es.wikipedia.org/wiki/Gol_del_Siglo)

Recibido: 06/11/2020

Aceptado: 08/11/2020

Cómo citar este artículo:

Mazzola C., Mazzola E. (2021), Tiempo y espacio. Categorías para repensar el análisis social. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 4, San Luis, 68-82.



Las publicaciones estudiantiles en las instituciones de formación docente a finales de la última dictadura cívico-militar (1982-1983). Formas de organización y primeras reivindicaciones

Student publications in institutes of teacher formation in the last years of Argentina's military-civil dictatorship (1982-83). Organization, grievances and demands

Josefina Ramos Gonzales

josefinaramosg@gmail.com

Instituto de Investigación en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires (UBA). Mg. en Educación. Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas FFyL L/UBA. Prof./Lic. en Ciencias de la Educación FFyL/UBA. Es Coordinadora de Campo de la Formación de la Práctica Profesional en la E.N.S. 9. Profesora en el ISP Dr. Joaquín V. González y en los Profesorados de Educación Primaria e Inicial E.N.S. 2, 7 y 11.

83

Resumen

El artículo es parte de la investigación que dio lugar a mi Tesis de Maestría. Analiza un repertorio de publicaciones que tuvieron circulación clandestina en el Instituto Nacional Superior del Profesorado Dr. "Joaquín V González" entre los años 1982 y 1983. En primer lugar, reflexiona en torno al hallazgo y el valor analítico de estos documentos. Luego, analiza las reivindicaciones y las formas de organización emergentes a partir de la realización de estas piezas colectivas. Finalmente focaliza en los ritmos y singularidades que adquiere

específicamente la demanda por la reconstrucción de los Centros de Estudiantes en contextos del resurgir de la participación estudiantil.

Palabra claves: Publicaciones estudiantiles, Instituciones de formación docente, Proceso de Reorganización Nacional

Abstract

This article contributes to the understanding of the re-emergence of the student movement during the last years of the civic-military dictatorship, a period when student councils were prohibited. It uncovers a range of underground student publications in the National Institute for Superior Education "Joaquín V González" in the years 1982-83. The analysis interprets the grievances that emerged in the middle of a non-university institute for teacher education, focusing on the demands such as the re-installment of the student council as a key theme that will accompany the reemergence of the student movement. The article concludes by reflecting on the relevance of the student dissidence and opposition for undermining the individualist cultural pattern advocated by the so-called Process of National Reorganization.

84

Key words: student publications, institutes for teacher education, Process of National Reorganization

Introducción

Durante el primer mes de asunción de la Junta Militar al Gobierno nacional en contextos del Proceso de Reorganización Nacional (PRN) en Argentina (1976-1983) todo el arco de instituciones estatales de enseñanza superior quedó intervenido por el Ministerio de Cultura y Educación (MCE). Esto comprendió tanto a las universidades (Ley N.º 21.276/76) como a los Institutos de Formación Docente (IFD), incluido el INSP "JVG" (Decreto N.º 148/76).

Este conjunto de instituciones pasó a estar regulado por las distintas dependencias gubernamentales que se encontraban en manos de las tres fuerzas armadas. Las instituciones del circuito terciario que impartían formación docente quedaron a cargo de la Dirección Nacional de Educación Media y Superior (DINEMS), habilitada a determinar cuestiones de acceso, permanencia y gratuidad y, en ese momento, conducida por la Marina. Se trató de un contexto de intervención de las autonomías institucionales y de proscripción de las agremiaciones estudiantiles.

Este artículo¹⁰ reflexiona en torno al valor analítico de examinar las publicaciones estudiantiles en esta particular coyuntura intentando además encontrar respuestas frente a algunos interrogantes: ¿cómo los estudiantes de una institución destinada a la formación docente cuestionan el propio ámbito educativo? ¿Cuáles son las preocupaciones y demandas principales? ¿Qué ritmos y singularidades adquieren la estrategia reivindicativa?

A los fines de abordar estas cuestiones se examinó un repertorio¹¹ específico conformado por dos números de la Revista Iniciativa (N. 0 y N. 1) y seis volantes del Grupo Iniciativa (GI). Resulta importante destacar que el acceso a estas publicaciones implica un hallazgo original a través del cual se comparten aquí documentos inéditos.

1. Las publicaciones estudiantiles en tiempos de veda política

¹⁰ Para un acceso al estudio completo ver Ramos Gonzales, J. (2019) La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final de la última dictadura cívico militar. El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Dr. Joaquín V. González (1981- 1983) (tesis de maestría). Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/xmloi/bitstream/handle/filodigital/11455/uba_ffyl_t_2019_se_ramos.pdf%ef%bb%bf?sequence=3&isAllowed=y

¹¹La investigación integral analizó treinta y seis piezas escritas: volantes, folletos, mariposas y revistas de tratamiento inédito.

Para reflexionar en torno al proceso de hallazgo y análisis de publicaciones estudiantiles, en tanto producciones escritas que tuvieron un carácter clandestino en los contextos bajo análisis, vale la pena detenerse, en cierto acuerdo acerca de los factores que obstaculizan y condicionaron el acceso a este tipo de fuentes escritas que, en varios aspectos, están vinculados directamente con el contexto de censura en que fueron producidas, impresas y circuladas.

De acuerdo con Pineau (2006), son muy pocos los documentos escritos que han sobrevivido de aquellos años, en parte porque la mayoría eran panfletos o fotocopias en esténcil, difíciles y peligrosos de conservar. Sin embargo, para la investigación en la cual se apoya este trabajo, el intento por acceder a esas *pocas* publicaciones resultó relevante, en tanto son evidencias de vasos comunicantes, canales expresivos y ámbitos de participación más estables y sostenidos en el tiempo (Berguier, Hecker y Schifrin, 1986), incluso si se trata de pequeñas mariposas¹². Si la promesa de hallazgo es conseguir materiales más extensos o piezas colectivas, vale la pena no declinar su búsqueda.

En esta dirección, cobró importancia prestar atención a algunos estudios (Patiño, 1997; Suasnábar, 2001; Margiolasky, 2011) que indagan en las producciones escritas de grupos culturales y de intelectuales como así también a otros trabajos que se focalizan en las revistas estudiantiles en ámbitos escolares durante el PRN (Larrondo 2015; Núñez, Otero y Chmiel, 2016). Todos ellos coinciden en que el valor de las publicaciones en este período tiene que ver con los procesos desplegados a su alrededor, en tanto pueden abrir el análisis hacia un núcleo más estable de activismo y participación estudiantil.

¹²El término *mariposa* en la jerga militante hace referencia a un volante o panfleto pequeño que tiene el propósito de no ser muy extenso para que su pequeña dimensión y poco peso, le permite volar al ser arrojado al aire con el impulso de una mano.

Desde esta perspectiva, se avanzó en la búsqueda y análisis de las publicaciones referidas porque además de todos los aspectos ya mencionados, constituyeron una vía de acceso privilegiada a las preocupaciones y reivindicaciones del claustro en ese contexto particular de suspensión de agremiaciones estudiantiles y de autonomías institucionales en las casas de educación superior.

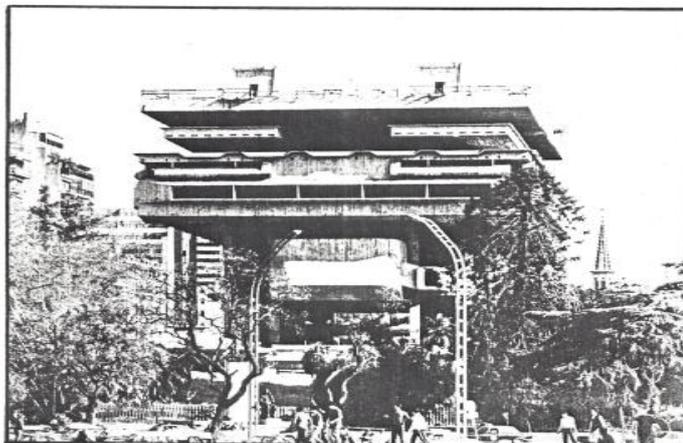
2. Las publicaciones estudiantiles. Preocupaciones emergentes y las formas de organización

El primer número de la *Revista Iniciativa* (denominado N° 0) fue publicado el 6 de agosto 1982 con una tirada de más de trescientos ejemplares¹³. Contiene dieciséis páginas, divididas en cinco secciones: "Editorial", "Notas", "Actividades", "Documentos comentados" y "Opinan los alumnos". Además, incorpora, como paratexto, dos imágenes: las fotografías del frente de la Biblioteca Nacional del Maestro y la de un niño en pañales. La publicación fue presentada a la comunidad educativa el 8 de agosto en el marco de un cine-debate, desarrollado en la Biblioteca Obrera de la Sociedad Luz. Este ámbito era parte de la Casa del Pueblo, un espacio fundado y administrado por el Partido Socialista Democrático, situado en el barrio de Barracas, más precisamente en Av. Suárez 1301.

¹³Cantidad consignada en el N° 1 de la revista (segundo número), de octubre de 1982, donde se hace referencia una segunda reimpresión de la cual no disponemos la cantidad de ejemplares.



El segundo número ("N° 1", de aquí en más) fue publicado, como indica su tapa, en octubre de 1982. Está conformado por doce páginas, divididas en seis secciones: "Editorial", "Notas", "Actividades", "Documentos del G.I.", "Opinan los alumnos" y "Sobre la contribución voluntaria". Contiene como única imagen la foto en blanco y negro de la Biblioteca Nacional destacándose al pie de página la leyenda: "El saber no ocupa lugar en el presupuesto nacional".



BIBLIOTECA NACIONAL: *El saber no ocupa lugar...
en el presupuesto nacional.*

Revista INICIATIVA
realizada por el GRUPO INICIATIVA del Instituto Nacional Superior del Profesorado

El contexto de publicación de ambos números —con dos meses de distancia entre sí— fue de proscripción de agremiaciones de todo tipo, incluidas las estudiantiles. Además, el primer ejemplar salió a la luz en plena veda política¹⁴, teniendo de trasfondo la reciente derrota contra el Reino Unido por la guerra en las Islas Malvinas. El segundo número se publicó en octubre de 1982, cuando todavía no estaba formalizado el cronograma electoral que sería dado a conocer en febrero de 1983. Tanto el número 0 como el 1 alcanzaron una tirada total de mil ejemplares¹⁵ entre la primera edición y las reediciones que tuvieron como escenario las primeras movilizaciones de los

¹⁴Por “veda política” nos referimos al eufemismo acuñado y generalizado por intelectuales adherentes y simpatizantes al PRN (publicistas, periodistas, docentes), en especial, a partir del gobierno *de facto* de Roberto Viola (29 de marzo al 11 de diciembre de 1981). Connotaba y se aplicaba, en forma *retrospectiva*, a la suspensión de toda actividad política partidaria y de los derechos políticos asociados, vigente desde marzo de 1976.

¹⁵La cantidad precisa de 1.000 ejemplares es consignada en el volante “El Grupo Iniciativa a los compañeros del ingreso” (circa febrero 1983).

diferentes sectores que expresaban disconformidades, algunos de ellos organizados desde la Multipartidaria¹⁶.

Con respecto a la participación en la escritura de ambas piezas se trató de una convocatoria abierta a toda la comunidad del Instituto y estuvo coordinada por los estudiantes del GI. En ninguno de los artículos se consignó nombre, apellido o seudónimo. Se usó una firma colectiva que operaba como estrategia de seguridad, para evitar la sobreexposición de los estudiantes autores. De este modo, se presentaron a la comunidad educativa con la firma: "Realizada por el Grupo Iniciativa del Instituto Nacional Superior de Profesorado".

Este sello distintivo que apuntó a dejar clara la pertenencia institucional también disputó el sentido de ser estudiante. Para la Dictadura, los alumnos asistían a las instituciones escolares a instruirse y no a desarrollar "activismos" ni a expresar posicionamientos sobre las instituciones educativas y la sociedad, menos aún a dejarlos documentados en producciones colectivas que evidenciaban el trabajo de escritura conjunto y la articulación de redes colaborativas en ámbitos escolares. Es decir, la visibilización de esa leyenda polemizó con la idea de que los jóvenes construían su trayectoria escolar descontextualizados de la vida institucional y/o centrados exclusivamente en los avances de su carrera académica. Esta representación también se encontraba reforzada por las famosas campañas de publicidad oficial¹⁷ que buscaban producir sentidos en torno al rol que debían ocupar los estudiantes en las instituciones y la juventud en la sociedad en general.

¹⁶Para una ubicación general de la coyuntura histórica de la formación y surgimiento de la Multipartidaria, ver: *20 años de Historia Política Argentina. 1966-1986*. Buenos Aires, R.R. Ediciones. También, con un carácter más analítico, estudiando la presencia e intervención de la Multipartidaria en el contexto general del PRN, ver: Quiroga y Tcach [compiladores] (1996).

¹⁷Por mencionar algunas referencias sobre el aparato publicitario en contexto del PRN, con algunos eslóganes como: "a la escuela se viene a estudiar" "Recuerde y compare" y "Los argentinos somos derechos y humanos", véanse Borrelli, (2010); Invernizzi y Gociol (2002).

Por ello, uno de los propósitos centrales de la revista fue visibilizar ante la comunidad educativa las iniciativas futuras y sistematizar las efectivamente realizadas. En la sección *Actividades*, los estudiantes-autores buscaron publicitar una secuencia de acontecimientos organizativos como debates, conferencias, encuentros y charlas. Y, más allá del formato que efectivamente adquiriría cada actividad, se buscó explicitar los propósitos que la impulsaban y las repercusiones o alcances que había tenido en la comunidad, consignando la cantidad de asistentes y los fundamentos de su realización.

Por su parte, los *Editoriales* fueron un espacio donde analizar la coyuntura circundante y esgrimir los posicionamientos que respaldaban las iniciativas desarrolladas. Los argumentos presentes en esta sección luego eran replicados en otras secciones y/o segmentos de la revista, así como en los volantes de circulación o de alcance más asiduo y masivo. De su lectura pueden desprenderse las preocupaciones del claustro, destacándose un pliego específico de reivindicaciones vinculado a sus demandas como estudiantes del Profesorado: la reconstrucción del Centro de Estudiantes (CdeE), la participación en el Consejo Directivo (CD) y la gratuidad total de la enseñanza.

Estos puntos programáticos permiten reconocer las características que adquirieron *los temas problema* (Araujo-Freire, 2002) dentro del Instituto, entendidos como “determinantes históricos frente a los cuales no hay nada que hacer más que adaptarse” (pp.241). Estas consignas fueron construidas por el agrupamiento a partir de procesos de debate e intercambio colectivo y resultaron orientaciones para tratar de transformar esos supuestos incuestionables. Para comprender más en profundidad este proceso, analizaremos los ritmos y singularidades que adquirió una de las consignas: *Por la reconstrucción del Centro de Estudiantes*.

3. Las primeras reivindicaciones. Por la reconstrucción del Centro de Estudiantes

La problematización en torno a las formas de organización estudiantil ocupó un lugar relevante en los materiales escritos desde las primeras publicaciones. La petición inicial por la reconstrucción del CdeE se instaló en contextos de extrema censura, coyuntura que no permitió desarrollarla abiertamente. En cambio, sí logró visualizar mediante una enunciación moderada que apuntaba a mostrar la ausencia de ámbitos o espacios participativos en el Instituto, tal como quedaría apuntado en el editorial de la *Revista Iniciativa* de agosto de 1982:

Conscientes de la carencia de un órgano para el diálogo entre estudiantes, profesores y autoridades, el GRUPO INICIATIVA, como estudiantes y futuros profesores que seremos, iniciamos dentro de nuestras posibilidades ese diálogo a través de esta publicación prestando atención preferentemente a la EDUCACIÓN como uno de los elementos fundamentales que puede llevar al hombre al desarrollo de su personalidad, con vistas a la cristalización de una sociedad cada día más humana, más justa, más realizada. (*Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 7).

Este momento de la estrategia comunicacional giró en torno al llamado de atención sobre la falta de *diálogo*, empleando un discurso amplio y moderado, basado en principios democráticos y humanistas y en pos de conseguir una “sociedad cada día más justa”. Aún con un tono comedido, lograron alertar¹⁸ a la comunidad sobre el estado crítico del campo cultural y educativo en varios párrafos de sus publicaciones:

Por ello, vemos con inquietud el profundo retroceso en la cultura y la educación de nuestro país en los últimos años, y esto lejos de llevarnos a

¹⁸Otras preocupaciones fueron: las consecuencias de un gobierno de facto en el campo cultural, el cuestionamiento de los procesos bélicos, el retroceso en el número total de publicación de revistas culturales y libros en los últimos años, entre otras.

estados de apatía o individualismo esterilizante, nos impulsa a elaborar las iniciativas más acordes para superar esta situación [...] Nos preocupan realidades generales de la educación, tanto como los problemas del profesorado. Es decir que nos inquieta tanto en el orden general que aún no existan las medidas necesarias para sacar a la infraestructura educativa pública de la parálisis que se encuentra [...] (*Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 1).

Estos contextos de enunciaciones “moderadas” no impidieron el despliegue y la instalación de argumentos que apuntaban a desnaturalizar el perfil del estudiante cuestionando el individualismo y la apatía como rasgos supuestamente constitutivos del alumnado.

Además, permitieron abrir otro ángulo de argumentación relacionado con las responsabilidades que implicaban asumir la docencia como futura profesión. Esta operación buscaba interpelar tanto a sus pares (los compañeros del Instituto) como al claustro de profesores en tanto futuros colegas, a quienes, también convocaron a organizarse:

Reflexionando sobre toda esta realidad, nos preguntamos qué debemos hacer para mejorarla dentro de nuestras posibilidades y en el ámbito en el que nos desenvolvemos. Así es que, atendiendo a las necesidades más inmediatas dentro del Instituto, creemos que es preciso e imperioso que los docentes y estudiantes vayan organizándose (*Revista Iniciativa*, agosto de 1982, p. 7).

Es decir, extendieron el debate por la organización y participación dentro del Instituto a los distintos claustros y particularmente a las autoridades. Estas fueron invitadas a participar de *un canal abierto* visibilizando que, hasta ese momento, tal encuentro con el Rectorado no había tenido lugar. Así lo expresaban en sus volantes de difusión:

Los objetivos de la formación del GRUPO INICIATIVA son entre, otros: [...] Trabajar por la existencia de un canal de diálogo entre los estudiantes y las

autoridades para la búsqueda de soluciones de los problemas comunes (Volante de difusión: "Objetivos del GI 1982"; *circa* julio/agosto de 1982).

En suma, durante esta primera etapa, las intervenciones escritas, buscaron interpelar a todos los sectores/claustros de la comunidad educativa, empleando formulaciones amplias y moderadas que expresaban sus requerimientos: "*ser escuchados, tenidos en cuenta, llamados a dialogar*" mediante un tono cordial, aunque sin dejar de plantear sus inquietudes y preocupaciones.

3.1 La profundización de las consignas a partir de la Guerra de Malvinas

Dos meses después, en octubre de 1982, la veda política ya estaba levantada y las demandas por recuperar el gremio estudiantil quedarían explicitadas al incorporarse, bajo la firma del Grupo Iniciativa, el lema: "*Reconstructor del Centro de Estudiantes*". El editorial expresaba claramente este nuevo momento, saludando y empatizando con todas las reivindicaciones sociales que reclamaban el advenimiento de una vida democrática en el país y en las instituciones:

El pueblo argentino se encuentra frente al desafío de recobrar la plena vigencia de una vida democrática para la cual es necesario despejar condicionamientos perturbadores [...] tales como la debacle económica en la que se encuentra el país, con un aparato productivo en retroceso; con niveles nunca alcanzados en la deuda externa e índices jamás visto de corrupción administrativa y financiera, así como la falta de respuesta al humanitario pedido de justicia de los familiares de desaparecidos y, por último el total esclarecimiento de los aspectos políticos, militares y económicos dentro de los cuales se desarrolló la guerra de Malvinas (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 2).

En esta etapa las demandas ya no se expresaban con solapamientos, eufemismos o como preocupaciones propias o "puras" del ámbito educativo y cultural. Se avanzó hacia un estilo más directo que trascendía lo educativo,

abiertamente disruptivo y de denuncia específica a una estructura política *de facto* que tenía pretensiones de continuidad.

En este nuevo contexto, el colectivo de estudiantes consideró que el alcance de sus intervenciones debía darse, prioritariamente, en el ámbito de la institución escolar y así lo consignaron:

Conscientes que una genuina democratización solo será factible en la medida en que el pueblo todo, logre obtener respuestas a estos interrogantes [precedentes] mediante la activación de mecanismos democráticos tales como participación, movilización y unidad, los estudiantes desde nuestro ámbito particular, realizamos nuestro aporte para el logro de esta acción colectiva. Aporte que consiste en trabajar por la plena participación estudiantil y por la obtención del funcionamiento de nuestros órganos naturales de expresión, es decir, encarar la lucha por la legalidad de los centros de estudiantes y la vigencia de una legislación sin recortes que conculquen fundamentales derechos (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 3).

Además de convocar a organizarse a los distintos claustros y sectores con los que compartían el terreno de la escolaridad, complementariamente demandarían la creación de órganos representativos que tuviesen carácter instituido.

Siguiendo este planteo, la sección "Notas" del segundo ejemplar de la Revista ubicó en un lugar central el artículo titulado "La institucionalización en el país y los centros de estudiantes", donde expusieron con total apertura los fundamentos que respaldaban la lucha por la legalidad de la libre agremiación estudiantil. Así se observa en este parágrafo:

Un Centro de Estudiantes es la lógica y genuina organización del estudiantado en una sociedad democrática. De ello se desprende que la lucha por el Centro de Estudiantes dentro del Instituto no sólo representa contribuir a la democratización de la vida estudiantil dentro de él, sino que también significa contribuir desde nuestro lugar de tareas cotidianas, a afianzar en el país la

convivencia democrática y su institucionalización definitiva (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 5).

En esta ocasión esgrimieron una conexión directa entre la democratización de todos los ámbitos de la sociedad y la aspiración de tener un Centro de Estudiantes del Instituto Nacional Superior del Profesorado (CEINSP) legalizado. Apostaron a restablecer la democratización en el Profesorado mediante las tareas cotidianas de la vida estudiantil que fueron consideradas las herramientas más oportunas para contribuir a un proceso de restitución de la democracia en el país.

En concordancia, instalaron la problematización sobre las dinámicas y las formas de representación que debían darse en el ámbito del propio gremio estudiantil. Es decir, desarrollaron un conjunto de rasgos y particularidades que, desde su óptica, debían distinguirlo:

Es el canal democrático, representativo y permanente de EXPRESIÓN y PARTICIPACIÓN. La organización democrática y representativa se ve garantizada por la participación de todos sus integrantes en ASAMBLEA que es el órgano resolutorio fundamental del centro. Para ello, el principio organizativo, sin lugar a duda, será la necesaria elección de compañeros que conformen cuerpos de delegados en los distintos cursos (Mayúscula en el original. *Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 5).

Este estilo representativo se caracterizaba por un tipo de estructuración horizontal y no delegativa. En otras palabras, un ordenamiento que funcionase por intermedio de la asamblea de sus integrantes y no desde una lógica vertical organizada por una comisión directiva. Además, consideraron imprescindible la conformación de un cuerpo de delegados y la articulación directa de esta base dinámica con instancias representativas o delegativas más estables.

Complementariamente, explicitaron la función que debía tener el CEINSP en relación con el claustro de profesores y con aquellos ámbitos de resolución que estuvieron vigentes en el Instituto durante el PRN, como el CD. Este

había adquirido un carácter consultivo y vertical, avalando la toma de decisiones durante los años más cruentos de la Dictadura. Por ello, los estudiantes consideraban que:

El Centro de Estudiantes es también un importante elemento de equilibrio y contrapeso frente al cuerpo de profesores, al Consejo Directivo y a las autoridades, que vela por la vigilancia y el cumplimiento del Reglamento Orgánico y que da sus aportes constructivos para el mejoramiento del mismo (*Revista Iniciativa*, octubre de 1982, p. 6).

Una vez cristalizada la orientación de luchar por la legalización del CdeE, avanzaron hacia una tercera etapa donde las reivindicaciones se fueron profundizando. A la demanda "*Por la reconstrucción del Centro de Estudiantes*", se le adosaría la leyenda "*Por la Legalidad de las agrupaciones estudiantiles*" (Volante: *El grupo iniciativa a los compañeros del ingreso*, circa marzo de 1983). Ambas consignas acompañaron la firma del agrupamiento desde 1983.

Esta tercera etapa coincidió con la necesidad de debatir sobre las características que debía adoptar la *libre* actividad política en el Instituto. Es decir, aquella que no estuviese vinculada directamente a la estructura representativa del CdeE pero que se pudiese desarrollar reglamentariamente en el ámbito escolar. Es importante señalar que el pedido por la legalidad de las agrupaciones estudiantiles a inicios de 1983 sucedía en un contexto de restablecimiento de los partidos políticos (Tcach, 1996).

También en el mismo contexto —más específicamente en febrero de 1983— en un volante impreso que llevaba el título de "*Mensaje del grupo iniciativa distribuido entre los medios de difusión*", se observaría por primera vez, la formulación de la siguiente consigna: "*Por una Federación Nacional de Estudiantes de Profesorado*". La vacancia, hasta ese momento, de una federación que fomentase y promoviese las articulaciones entre los institutos de formación docente de todo el país fue instalada en el claustro a partir del tratamiento que tuvo en las publicaciones estudiantiles.

De este modo, la necesidad de organizarse a niveles de alcance nacional y específico también comenzaría a vehiculizarse en una consigna particular. Esta reflejó la aspiración por establecer articulaciones estudiantiles que trascendieron lo institucional, nucleando a instituciones emplazadas en otras jurisdicciones. Este último momento reivindicativo se acoplaría a un período donde las universidades nacionales, también, se encontraron en pleno proceso de recuperación de sus CdeE y federaciones estudiantiles (Polak y Gorbier, 1994).

Conclusiones

El artículo reflexiona sobre la relevancia del hallazgo y el análisis de publicaciones estudiantiles correspondientes a la última dictadura cívico-militar en Argentina. En esta dirección examina un repertorio de revistas y volantes del Grupo Iniciativa que tuvieron circulación clandestina entre los años 1982 y 1983.

El análisis refleja cómo el colectivo de estudiantes-autores, lograría desnaturalizar y disputar los supuestos incuestionables en la institución escolar. La escritura de estos documentos acompañó la instalación en el terreno de la escolaridad de un pliego reivindicativo específico de estudiantes de formación docente: la participación en el Consejo Directivo (CD), la gratuidad total de la enseñanza y la reconstrucción del CEINPS.

Particularmente, esta última demanda: Por la reconstrucción del CEINSP se instaló tempranamente a mediados de 1982 para luego presentar distintas etapas totalmente articuladas a las posibilidades de intervenir que ofrecía el contexto institucional escolar y la coyuntura extramuros del P que permeó toda la estrategia reivindicativa, imprimiéndole ritmos y singularidades.

En ese devenir reivindicativo las publicaciones estudiantiles tensionaron los rótulos dictatoriales y lograron hacer mella sobre ese “deber ser” de los sujetos escolares que el PRN pretendía imponer. Y, complementariamente,

operaron como espacio para la recomposición de las tradiciones de lucha, que intentaron ser silenciadas y desaparecidas del repertorio organizativo, en un momento clave del resurgir del movimiento estudiantil en la jurisdicción de la actualmente denominada CABA.

Bibliografía:

- ARAÚJO FREIRE, A. (2002). Notas. En FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- VV.AA., 'Argentina 1983', CISEA / Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1984.
- BERGUIER, R., HECKER, E. Y SCHIFRIN, A. (1986) Estudiantes secundarios: sociedad y política. Buenos Aires: CEAL.
- BORRELLI, M. (2010). ¿Víctimas, héroes o cómplices? Memorias en disputa sobre el rol de la prensa durante la última dictadura militar. *Revista Avatares*, (1).
- BUCHBINDER, P. (2005). *Historia de las Universidades Argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- INVERNIZZI, H. y GOCIOL, J. (2002). *Un golpe a los libros*. Buenos Aires, Eudeba.
- KAUFMAN, C. y DOVAL, D. (1997). *Una pedagogía de la renuncia. El Perennialismo en la Argentina (1976-1983)*. Cuadernos. Paraná, Entre Ríos - Fac. Cs. Educación - UNER.
- LÁZARO, J. (2002). Cultura política. En ALTAMIRANO, C. (dir). *Términos críticos de la sociología de la cultura*. Buenos Aires, Paidós.
- LARRONDO, M. (2015). El movimiento estudiantil secundario en la Argentina democrática: un recorrido posible por sus continuidades y reconfiguraciones. Provincia de Buenos Aires 1983-2013. *Revista Última Década*, pp. 65-90.

- MARGIOLAKIS, E. (2011). Lo subterráneo y las revistas culturales en la última dictadura militar argentina. *Revista Argentina de Comunicación*, (6). Universidad Nacional de Río Cuarto
- MUNNÉ, F. (1980). *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*. Trillas, 1980, Barcelona
- PATIÑO, R. (1997). Intelectuales en transición. Las revistas culturales argentinas (1981-1987). *Cuadernos del Recién Venido*, (4). Universidad de São Paulo, FFLCH, Depto. de Letras Modernas
- PINEAU P. (2006) *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires: Colihue.
- POLAK, L. y GORBIER, J. C. (1994). *El movimiento estudiantil argentino (Fanja Morada 1976-1986)*. Buenos Aires: CEAL.
- QUIROGA, H. y C. TCACH (comps.). *A veinte años del golpe. Con memoria democrática*. Rosario: Homo Sapiens
- RAMOS-GONZALES (2020) *La experiencia estudiantil en las instituciones formadoras de docentes en la etapa final de la última dictadura cívico-militar. El Grupo Iniciativa (GI) del INSP Dr. Joaquín V. González (1981-1983)* (Tesis de Maestría) Universidad de Buenos Aires. Argentina
- ROCKWELL, E. (2006b, dic). Resistencia en el aula. Entre el fracaso y la indignación. *Educação em Revista*, 44, pp. 13-39. Belo Horizonte
- SOPRANO, G. (2006) Reseña de "Pablo Buchbinder, Historia de las Universidades Argentinas", *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana*, núm. 29, pp. 165-172
- SUASNÁBAR, C. (2001). Revista *Perspectiva Universitaria*. Voces disidentes en dictadura. En: KAUFMANN, C. (2001). *Dictadura y Educación. Tomo 1. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983)*. Salamanca: FahrenHouse
- TCACH, C. (1996). Partidos políticos y dictadura militar en Argentina (1976-1983). En DUTRÉNIT, S. (ed.). *Diversidad partidaria y dictaduras:*



Argentina, Brasil y Uruguay. México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.

Documentos

Revista *Iniciativa* (1982, agosto). Año 1, N° 0.

Revista *Iniciativa* (1982, octubre). Año 1, N° 1.

Volante Julio, *circa*: *Ciclo de cine proyección de la película "Padre Padrone"*.

Volante julio/agosto 1982, *circa*: *Objetivos del GI*.

Volante septiembre 1982, *circa*. *Por una contribución "realmente" voluntaria*.

Volante septiembre 1982, *circa*. *Distribución del ROI de 1961*.

Volante Febrero 1983. *El Grupo Iniciativa a los compañeros del ingreso*.

Volante Marzo 1983. *Mensaje del Grupo Iniciativa distribuido entre los medios de difusión*.

Recibido: 07/04/2021

Aceptado: 16/06/2021

Cómo citar este artículo:

Ramos Gonzales, J. (2021). "Las publicaciones estudiantiles en las instituciones de formación docente a finales de la última dictadura cívico-militar (1982-1983). Formas de organización y primeras reivindicaciones".

RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 4, San Luis, 83-101





La equidad educativa y las personas con discapacidad. Una defensa del modelo de *adequacy* educacional

Educational equity and disability. A defense of the adequacy model

Manuel Francisco Serrano

manu.602@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis (UNSL) – CONICET. Magister en Filosofía (Universidad Nacional de Quilmes). Docente de Ética y Práctica Docente (Facultad de Ciencias Humanas - UNSL).

Resumen

Existe una relación estrecha entre educación y ciudadanía. Los teóricos políticos liberales suelen ocupar gran parte de su trabajo en justificar cuál es el rol de las instituciones educativas en las comunidades políticas. Sin embargo, el desarrollo de estas propuestas suele estar pensado para sujetos que no tienen discapacidades, excluyendo arbitrariamente a una proporción significativa de la sociedad. Esto no solo sucede a nivel educativo, sino que, tal como lo ha denunciado el colectivo de personas con discapacidad, se replica en diversos ámbitos de la vida social. En este sentido, en el presente trabajo voy a proponer que el enfoque de la *adequacy* o umbral educativo propuesto por DebraSatz es sumamente valioso para pensar la equidad educativa de las personas con discapacidad, más precisamente, la educación especial o inclusiva. La elección no es casual ni arbitraria. Satz es una reconocida filósofa cuyo interés por la educación radica en su importancia para formar ciudadanos para sociedades diversas y plurales. Para ello, comenzaré presentando tres modelos posibles de educación especial: la

escuela especial, la integración y la inclusión. Luego se abordarán los dos paradigmas que imperan en la caracterización de la discapacidad: el modelo social y el modelo médico. En tercer lugar, reconstruiré la propuesta elaborada por Satz para, al final, evaluar con qué modelo de educación inclusiva y paradigma de la discapacidad es compatible y por qué se presenta como una propuesta valiosa en este campo.

Palabras clave: Adequacy, DebraSatz, Educación especial, Equidad educativa, Umbral educativo

Abstract

There is a close relationship between education and citizenship. Liberal political theorists tend to spend much of their work justifying the role of educational institutions in political communities. However, the development of these proposals is usually thought for subjects who do not have disabilities, arbitrarily excluding a significant proportion of society. This not only happens at an educational level, it is replicated in various areas of social life. In this sense, in the present work I am going to propose that the adequacy approach proposed by Debra Satz is extremely valuable to think about the educational equity of people with disabilities. The choice is not accidental or arbitrary. Satz is a renowned philosopher whose interest in education and its importance in forming citizens for diverse and plural societies. To do this, I will begin by presenting three possible models of special education: the special school, integration and inclusion. Then the two paradigms that prevail in the characterization of disability will be addressed: the social model and the medical model. Instead, I will reconstruct the third proposal elaborated by Satz in order to evaluate with which inclusive education model and disability paradigm it is compatible and why it is presented as a valuable proposal in this field.

Key words: Adequacy, Debra Satz, Special Education, Educational Equity

Modelos de educación especial

En la teoría política moderna y contemporánea de corte liberal¹⁹, la relación entre la educación y la ciudadanía es muy estrecha. John Stuart Mill (2015, pp. 222 – 224), uno de los mayores exponentes del liberalismo, afirmaba que la educación era necesaria para que los ciudadanos adquirieran un sentido afirmativo del deber y de la obligación política. Por su parte, Martha Nussbaum (2010) en su reconocido ensayo *Notforprofit*, explica con claridad la importancia que tienen la formación artística y en humanidades en la escuela para lograr democracias sólidas. En este sentido, si bien la discusión sobre cuál debe ser el objetivo de la educación (lograr la autonomía de los sujetos, ampliar las oportunidades, generar buenos ciudadanos, etc.) no se encuentra zanjado, sí se acepta – por lo menos en términos teóricos-normativos – que todas las personas deben acceder a la educación, principalmente los niños y las niñas. Ahora bien, esta afirmación debe tomarse con cuidado, ya que el término *todas las personas* puede tener distintas denotaciones simbólicas: desde referirse a todos los sujetos, valorando la diversidad, hasta referirse a un único sujeto o colectivo como el sujeto universal, invisibilizando la diversidad. En el presente trabajo voy a proponer un enfoque para pensar la educación en el primer sentido: para todos los sujetos, respetando y garantizando su diversidad. En particular, me interesa abordar un problema en concreto: la educación de las personas con discapacidad desde un enfoque que los reconozca como ciudadanos activos y busque garantizar esa condición. Este posicionamiento no es casual ni arbitrario, sino que obedece al cambio sustancial en la teoría política que produjo Jürgen Habermas (1999 y 2005) al reconocer y justificar la

¹⁹ Con esto no estoy afirmando que previo a la Modernidad o que otras líneas de pensamientos, nieguen la relación entre educación y comunidad política. La realidad demuestra otro panorama: desde Platón en adelante, que la educación de los futuros gobernantes es un problema que al día de hoy nos presenta discusiones muy serias y fructíferas. Sin embargo, en este trabajo me interesa adentrarme en una propia de la Modernidad: la relación entre ciudadanos y la educación, en una sociedad democrática.

importancia de los sujetos participantes en una comunidad discursiva: las normas tendrán validez si cuentan con el apoyo de todos los afectados. De aquí que, al hablar de discapacidad y educación, corresponde pensar a las personas con discapacidad como sujetos de una comunidad discursiva, que escuchan y dan razones.

Como se sabe, dentro del término *discapacidad* ingresan una serie de supuestos que afectan significativamente la vida, tanto privada como social, de las personas. Esto abarca un amplio abanico de problemas motrices, psicológicos, neurológicos, genéticos, visuales, auditivos, etc. Teniendo en cuenta esto, es claro que se está frente a un grupo que, no sólo es heterogéneo, sino que requiere que se satisfagan determinadas condiciones para garantizar su efectiva educación.

De manera particular, en Argentina, la educación de las personas con discapacidad se encuentra normada y aceptada, tanto a nivel legislativo²⁰ como institucional²¹. Sin embargo, en los hechos, se observan diferentes maneras de llevar a cabo esta acción. Poniendo el foco en el acceso del sujeto a las prácticas educativas formales y cómo se implican con su trayectoria educativa es posible presentar una clasificación tripartita:

La escuela especial: en el ámbito educativo relacionado con la discapacidad, la institución más conocida es la *escuela especial*. De forma muy resumida – y a los fines de este trabajo – se la puede caracterizar como aquella

²⁰Aquí encontramos a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su protocolo facultativo, la Ley 26.378 que aprueba dicho instrumento internacional y la Ley 27.044 que le otorga jerarquía constitucional. De aquí que el marco normativo relativo a esta temática – y todas aquellas relacionadas con la discapacidad – se encuentre amparado por esta convención internacional. Esto es así porque en nuestro país, la jerarquía normativa está dada por la superioridad de la Constitución Nacional por sobre todas las otras normas. Al dársele jerarquía constitucional a la convención, se la igualó en jerarquía y, por lo tanto, obliga a que las normas inferiores sean coherentes con esta.

²¹Esto está dado no sólo por las diversas instituciones dedicadas a la educación de las personas con discapacidad, sino también por las carreras universitarias destinadas a este fin. En particular, los profesorado y licenciaturas en educación especial que se dictan en diversas universidades del país.

institución destinada, de manera específica, a la educación de las personas con discapacidad²². Aunque en los hechos, estas instituciones están destinadas a las personas con discapacidades vinculadas con los procesos cognitivos, neuronales o sensoriales, en este trabajo voy a partir de la premisa de que toda persona con discapacidad puede asistir a estas instituciones, ya que cuentan – o deberían contar – con la accesibilidad necesaria para que todos los sujetos puedan asistir, como también los apoyos requeridos para el aprendizaje. Como se observa, hay una clara distinción entre las escuelas “normales” o “comunes” y las escuelas especiales o adaptadas. Mientras las primeras estarían destinadas para todos los niños y niñas sin discapacidad, las segundas sólo para los niños y niñas con discapacidad. Esta visión parte de una visión individual y biomédica del sujeto – como se verá más adelante – donde la salud ocupa un lugar predominante que se apoya en una generalización abstracta del sujeto: los sujetos que no ingresan en esta generalización deben ser intervenidos (Cruz, R. 2018, p. 255). De aquí que se distinga a los sujetos entre “normales” (que ingresan en dicha generalización abstracta) y “especiales” (excluidos por dicha generalización).

Este modelo educativo si bien se preocupa por brindar educación a las personas con discapacidad, lo hace a partir de una estricta división entre sujetos “normales” y sujetos con discapacidad. Las escuelas a las que asistirán serán diferentes y no se cruzarán durante su trayectoria educativa. Esto último sólo podría suceder si algún estudiante de escuela normal de pronto sufre algún accidente o sucediera algún hecho que modificara su

²²De ninguna manera pretendo realizar una conceptualización de la escuela especial. Tamaña tarea requeriría de un trabajo independiente. Esto es así porque cada estudiante tiene sus necesidades especiales y no todas las escuelas la pueden satisfacer. Por otro lado, no todas las discapacidades reconocidas a nivel médico implican otro nivel de aprendizaje. Una persona con discapacidad motriz es muy probable que no haya asistido a una escuela especial, sino que se haya educado en una escuela “normal”. Generalmente, a la escuela especial asisten aquellas personas con discapacidades cognitivas, mentales, auditivas o de la visión, que requieren de apoyos más específicos para poder acceder a la educación.

condición de “normal”, tal como la pérdida de alguna extremidad o de alguna función, como la visión o el habla, de manera permanente. Lo mismo si el ejemplo fuera al revés, es decir, un estudiante con discapacidad que, por alguna “cura” u otro hecho, dejara de estar en dicha condición. Como se verá más adelante, esta situación es problemática porque implica segregación o separación entre personas, lo cual dificulta la formación cívica.

Integración: se habla de integración escolar para referirse a la incorporación de personas con discapacidad en las escuelas “comunes”, donde comparten el espacio educativo con otros estudiantes que no presentan discapacidades. En este modelo no se desconocen las distintas necesidades educativas que puede tener una persona con discapacidad y los apoyos necesarios para lograr la educación. Para ello, las escuelas cuentan con un grupo de expertos especializados que se encargarán de realizar las *adaptaciones* necesarias. Estos expertos suelen ser profesionales de la educación especial, la psicología, la psicopedagogía y el trabajo social. Asimismo, las personas con discapacidad generalmente requieren de un *docente integrador*, en cuanto profesional especializado que dispone de los recursos que el docente común no maneja y que acompaña al estudiante en el aprendizaje de los contenidos académicos. En este modelo las actividades se trabajan con un currículo adecuado a las necesidades y posibilidades del estudiante. Aquí se busca garantizar la educación de las personas con discapacidad, teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales (Blanco 1999, pp. 58 - 59). En efecto, la institución genera los ajustes necesarios para que los sujetos se puedan formar al igual que los estudiantes sin discapacidad. De esta manera, el objetivo es que el estudiante se adapte al contexto y no que el contexto cambie para ser inclusivo. Sin estas adaptaciones el estudiante no puede acceder a la educación.

Muchas veces, este modelo educativo es conceptualizado como un estadio intermedio entre la escuela especial y la educación inclusiva, en el sentido de que las políticas educativas avanzaran desde la segregación hacia la inclusión

plena de las personas con discapacidad²³. Un claro ejemplo de esto es la conceptualización que ofrecen José Manuel Juárez Núñez, Sonia Comboni Salinas y FelyGarnique Castro (2010, p. 37):

“La integración se conceptualiza como el proceso educativo en el cual niños y niñas con necesidades especiales de aprendizaje pueden ser incorporados paulatinamente en las aulas regulares, dependiendo de sus necesidades y posibilidades físicas, de manera que puedan integrarse a las actividades propias del grupo, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal”

De esta manera, las adaptaciones no sólo se refieren a los contenidos curriculares, sino que abarcan el acceso al currículo (medios que se utiliza, como computadoras, hablante de lengua de señas, braille, etc.), la adaptación espacial (que la arquitectura sea accesible) y las adecuaciones del tiempo de las evaluaciones y las actividades a realizar (Haddad2014, pp. 162 – 165).

Inclusión educativa: en este modelo no hay divisiones entre sujetos, sino que se intenta generar un ambiente propicio para que todos los niños y niñas puedan ingresar, permanecer y egresar de las instituciones educativas. En palabras de Rosa Blanco (1999, pp. 62 - 63):

“La inclusión implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan ‘requisitos de entrada’ ni mecanismos de selección o discriminación de

²³ De ninguna pretendo suscribir esta concepción, más bien todo lo contrario. Dudo que se pueda hablar de alguna especie de avance o progreso, ya sea en términos históricos o normativos. Más bien lo que sucede es que se está frente a concepciones de la discapacidad y la educación rotundamente diferentes, con presupuestos que no necesariamente son vetustos – en el caso de la educación especial – o novedosos – en el caso de la educación inclusiva.

ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad”.

Esto no significa desconocer las particularidades de las personas con discapacidad, actuando como si no tuvieran necesidades educativas especiales. Por el contrario, se reconoce que la misma sociedad es diversa y no sólo los estudiantes con discapacidad presentan necesidades educativas especiales. Problemáticas como la violencia, el hambre, la discriminación, etc. afectan significativamente los procesos educativos de las niñas y los niños. El hacer oídos sordos a esto, lejos de incluir a los sujetos, los excluye de la educación. Es por esto que, en este modelo no se dejan de lado los apoyos y las adaptaciones, sino el etiquetamiento o victimización para poder acceder a ellos.

Tal como afirma Rodolfo Cruz Vadillo (2018, pp. 255 - 256) el lugar de enunciación de la educación inclusiva no es la salud, no busca sanar a los sujetos, sino reconocerlos como sujetos de derecho. Asimismo, el objetivo de este modelo es la reconfiguración de los espacios simbólicos desde los cuales interactuamos día a día. Más aún, algunos autores como Aldo Ocampo González (2015) plantean a la educación inclusiva más cercana a un juego de fuerzas políticas que como un saber científico, tal como se pretende en las bases que sostienen la educación especial.

Estos tres modelos, de manera muy general, intentan dar cuenta de las diferentes formas en que se puede llevar a cabo la educación especial. Es claro que en la realidad no se encuentran estas tres formas de manera pura, ni que tienen el carácter de exclusivas, en el sentido que no se podría pensar otra clasificación o modelos intermedios; por el contrario, esto es sólo una herramienta que permite caracterizar las distintas maneras en que se lleva a cabo la educación especial. Ahora bien, de esta clasificación se desprende que cada modelo presenta una concepción de la discapacidad y de las personas

con discapacidad. Esto obliga a examinar diferentes maneras en que se puede pensar la discapacidad y las consecuencias normativas que se desprenden de ella.

Distintas concepciones de la discapacidad y sus implicancias

En la literatura actual, es posible reconocer dos concepciones de la discapacidad²⁴(Wasserman, Asch, Blustein y Putnam 2016). Una, caracterizada como *modelo médico*, entiende la discapacidad como una deficiencia física o mental del individuo que trae consecuencias personales y sociales. Aquí el problema se encuentra en el sujeto, su discapacidad radica en sus afecciones físicas o mentales. La otra concepción, conocida como *modelo social*, entiende la discapacidad como una relación entre el sujeto y su contexto social. Se preocupa por la exclusión de la mayoría de los ámbitos sociales que sufren algunas personas, de acuerdo a ciertas características físicas o mentales. Esta exclusión no sólo se manifiesta en una segregación deliberada, sino también por las circunstancias y características que tienen algunas actividades sociales que impiden la participación de las personas con discapacidad.

La base del modelo médico se encuentra en el énfasis puesto sobre el diagnóstico médico (Brisenden 1986, p. 173). Aquí la discapacidad es conceptualizada como una tragedia o un problema localizado en el cuerpo o la mente del individuo y la solución a este está dado por los expertos de la medicina (Beaudry 2016, pp. 210 – 211). De esta manera, las personas con discapacidad son vistas como objetos pasivos de intervención, tratamiento y rehabilitación (Oliver 1993, p. 5). Si bien, tal como se lo ha caracterizado,

²⁴ Con esto no quiero desconocer algunos planteos que se están desarrollando en relación a distinguir entre el modelo social de la discapacidad y el modelo de derechos de la discapacidad. En este trabajo voy a enfocarme en el primero, reconociendo que ha tenido – y continúa teniendo – un rol preponderante en el reconocimiento de derechos de las personas con discapacidad (Lawson, A. y Beckett, A. E. 2021).

parecería ser un modelo rechazable de plano, es el que - en los hechos²⁵ - impera en la práctica actual. Sin ir más lejos, la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) de 1980, publicado por la OMS define a la discapacidad como “toda restricción o ausencia (debida a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano” y se caracteriza

“por excesos o insuficiencias en el desempeño y comportamiento en una normal actividad rutinaria ... [estas] pueden surgir como consecuencia directa de la deficiencia o como una respuesta del propio individuo, sobre todo la psicológica, a deficiencias físicas, sensoriales o de otro tipo”.

Si bien en el año 2001 la OMS emitió la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) que propone una caracterización superadora al reconocer que la discapacidad es un producto de la combinación del sujeto con las condiciones sociales y ambientales, ésta continúa poniendo el foco en los problemas médicos (Vallejos 2013).

De la misma manera, en nuestra sociedad, el requisito de acreditar la discapacidad se ha convertido en una necesidad infranqueable. Esto no es un problema, ya que constantemente nos vemos obligados a acreditar nuestras cualidades (si queremos votar, necesitamos nuestro DNI; si queremos matricularnos, necesitamos de un título habilitante, etc.), pero en el caso de la discapacidad, quien emite el certificado es una junta médica. Son un grupo de profesionales de la salud quienes acreditan la existencia de una discapacidad con el diagnóstico médico. Es este último quien define la discapacidad del sujeto y las consecuencias que tendrá en su vida. El

²⁵Esta aclaración se hace porque si bien es cierto que el modelo social tiene fundamentos normativos muy potentes que impiden su rechazo, también lo es que, aunque se lo acepte, continúa imperando el modelo médico. La importancia del diagnóstico médico y el lugar de la persona con discapacidad, no se ven alterados.

problema de esto se encuentra en que el diagnóstico médico tiene en cuenta al sujeto de manera individual y evalúa las condiciones sociales y ambientales en función del sujeto. De esta manera, la discapacidad se convierte en un problema de salud individual del que se puede salir o corregir a través de tratamientos, apoyos o herramientas que permitan – aunque sea mínimamente – la vida en sociedad. De manera más precisa, el problema que presenta este modelo es que genera una conceptualización parcial y limitada de la discapacidad que no toma en cuenta otros aspectos más amplios (Oliver 1993, p. 7).

Como reacción a esto surge el modelo social de la discapacidad. La literatura oficial²⁶ sostiene que este modelo nace en los años sesenta del siglo XX, a partir de la lucha llevada a cabo por los movimientos sociales encabezados por personas con discapacidad²⁷, que luego es teorizada por Finkelstein (1980) y Oliver (1993), entre otros (Beaudry 2016, p. 210). El objetivo del movimiento era la visibilización y defensa de los derechos de las personas con discapacidad a partir de realizar una crítica expresa al modelo médico. Entre las varias críticas que se realizan, tal vez la más importante se pueda resumir en lema icónico popularizado en los noventa “NothingAboutUsWithoutUs”²⁸. En esta frase, la potencia conceptual en términos éticos y políticos es clara: las personas con discapacidad no son meros objetos o sujetos pasivos que deben ser arreglados por las personas “normales”. Por el contrario, son sujetos con dignidad, por lo tanto, debe reconocerse su autonomía y su posición de sujetos en igualdad de derechos

²⁶Con este término me refiero a la literatura dominante. No puedo dejar de observar que esta historia es contada desde países centrales. No conozco – ni estoy en condiciones de afirmar – que los inicios de la lucha por el reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad hubiesen comenzado en otro momento o en otros lugares. Para ello, se debería realizar una investigación independiente.

²⁷Ver Palacios 2008, pp. 106 – 122, quien realiza una reconstrucción de las luchas sociales llevadas a cabo en Estados Unidos y en Inglaterra, durante los años sesenta del siglo XX.

²⁸ Nada sobre nosotros, sin nosotros.

que los demás. En palabras de SimónBrisenden (1986, p. 177) "... *the medical definition or model has to a great extent contributed to placing us outside society, in special institutions and ghettos. We describe a place in society, participating as equal members with something to say and a life to lead; we are demanding the right to take the same risks and seek the same rewards. Society disables us by taking away our right to take decisions on our own behalf, and therefore the equality we are demanding is rooted in the concept of control; it stems from our desire to be individuals who can choose for themselves*"²⁹.

Siguiendo a DimitrisAnastasiou y James Kauffman (2013, pp.442 – 443), es posible afirmar que existen cinco tesis interconectadas que sustentan la concepción social: a) existe una clara distinción entre *impairment* [deficiencia]³⁰ y discapacidad. Mientras la primera hace referencia a las limitaciones funcionales causadas por disfunciones físicas, mentales o sensoriales; la segunda es la pérdida o limitaciones de las oportunidades para tener un nivel de vida igual a los demás, causadas por barreras físicas y sociales (Barnes 1991, p. 2). b) La deficiencia refiere a una disfunción física

²⁹ La definición médica o modelo médico ha contribuido en gran medida a colocarnos fuera de la sociedad, en instituciones especiales y guetos. Nosotros reclamamos nuestro lugar en la sociedad para participar como miembros iguales con algo que decir y una vida que llevar; por ello, estamos exigiendo el derecho a asumir los mismos riesgos y buscar las mismas recompensas. La sociedad nos discapacita al quitar nuestro derecho a tomar decisiones en nuestro propio nombre y, por lo tanto, la igualdad que exigimos está arraigada en el concepto de control, se deriva de nuestro deseo de ser individuos que puedan elegir por sí mismos.

³⁰El concepto de *impairment* será traducido como deficiencia, reconociendo que esta última denota aquellos problemas – en sentido amplio – que afectan a una estructura o función corporal o mental.

Con esto no quiero desconocer los distintos planteos teóricos que proponen hablar de *diversidad funcional*, para referirse a aquellos fenómenos, hechos o características que afectan a las personas que dependen de otras para la vida diaria. Como se observa, este término no se aplica solo a las personas con discapacidad, sino también a los niños, ancianos, enfermos, etc. Sin embargo, este término no denota lo que en este trabajo se está abordando. Efectivamente, la discapacidad afecta determinadas características de un sujeto que impactan en su vida. No sólo es una privación u obstáculo para participar en la sociedad, sino que son vivencias propias del agente que impactan en su vida privada. Dolores, sensaciones, emociones, etc. que no pueden diluirse en comparaciones con otras circunstancias diferentes como la dependencia.

o corporal, mientras que la discapacidad se refiere a la organización social. c) La discapacidad no es producto de una patología, sino de una estructura social y económica que excluye a las personas con discapacidad de los ámbitos de participación social. d) Las personas con discapacidad son un grupo social oprimido. Mientras que para la literatura inglesa (Abberley 1987, Finkelstein 1980 y Oliver 1993) lo son por el sistema de producción capitalista que demanda un incremento de la productividad, y marginaliza a las personas con discapacidad porque “no son aptas para ello”; los teóricos norteamericanos sostienen que son parte de una minoría oprimida, al igual que los negros, indígenas, etc. – claro que con sus particularidades, que no permite incluirlos en el mismo colectivo –(Hahn, 1985, 1986, 1989; Liggett, 1988; Zola, 1989; Silvers, 1994, todos en Anastasiou y Kauffman 2013, p. 443). e) La discapacidad no es una tragedia personal. No hay nada malo que necesite ser arreglado, por lo que las intervenciones médicas no son apropiadas.

A partir de aquí, es posible reconocer que este paradigma separa lo vinculado a la deficiencia/biología/medicina de la discapacidad. La exclusión de la vida en sociedad es el problema real al que se enfrentan las personas con discapacidad. Esto no significa que el modelo social desprecie o desconozca las deficiencias y las consecuencias que tiene en cada sujeto. Hacer oídos sordos a las consecuencias negativas (como dolores y malestares), positivas (pienso en situaciones como las distintas vivencias a las que se accede a causa de una deficiencia y que no necesariamente son negativas, sino que son altamente positivas para el sujeto, como las relaciones y grupos que se crean a partir de la discapacidad) y neutrales (en el sentido de que son simples vivencias que no necesariamente deben ser positivas o negativas, sólo vivencias), lo único que logra es diluir un problema. Las personas con discapacidad pertenecen a una minoría porque, en los hechos, se encuentran en una posición inferior únicamente por tener una discapacidad. Esta desventaja se encuentra dialécticamente relacionada con una – o un grupo

de – ideología que justifica y perpetúa esta situación, haciéndola ver como natural o inevitable (Abberley 1987, p. 7). Esta situación de opresión pretende justificarse – y en los hechos lo hace – a partir de las diferencias biológicas que presentan las personas con discapacidad.

Los teóricos de la concepción social reconocen la deficiencia como un aspecto importante en la identidad de las personas con discapacidad, pero, a diferencia de la concepción médica, no la ven como una causa de la discapacidad; por el contrario, la discapacidad tiene como causa el contexto social que excluye a determinados sujetos, de acuerdo a ciertas características, como las deficiencias (Beaudry 2016, p. 216). Tal vez, el ejemplo más claro de esto lo haya dado Abberley (1987, p. 11) quien, analizando datos estadísticos de los años 1981 y 1983 sobre las distintas deficiencias que afectaban a los niños en el mundo, concluyó que se debían a factores políticos y no de la naturaleza. En efecto – citaba Abberley – las autoridades de salud a nivel internacional sostenían que, alrededor del 50% de las personas con discapacidad en el mundo podrían rehabilitarse o prevenirse por sólo algunos dólares al año. El ejemplo que él utiliza es sobre los niños ciegos en Tamil Nadu, cuya ceguera es producto de una deficiencia en el consumo de Vitamina A. Mejorando el consumo de esta vitamina, la deficiencia dejaría de ser un problema. De la misma manera, la arquitectura de nuestras construcciones, el funcionamiento de los servicios públicos y la lógica de innumerables actividades propias de la vida diaria, al no tener en cuenta la diversidad de los sujetos termina excluyendo a aquellos que no pueden acceder a ellos. No es la deficiencia en sí, cuyas consecuencias ya son conocidas por el sujeto, sino el contexto el que discapacita.

A partir de lo expuesto, estoy en condiciones de afirmar que las personas con discapacidad pertenecen a una minoría oprimida por un conjunto de prácticas sociales ancladas en el paradigma médico. El primer paso para revertir esta situación es reconocer la dignidad y autonomía de las personas con discapacidad. Para ello, es necesario repensar nuestras prácticas e

instituciones desde el paradigma social. La elección de este paradigma radica en que, lejos de desconocer los efectos de la discapacidad sobre los sujetos, se preocupa por el efectivo acceso al ejercicio de los derechos, garantías, obligaciones y posiciones sociales, reconociendo las particularidades que presentan como personas. En este sentido, a continuación, voy a realizar una reconstrucción del enfoque del umbral educativoo *adequacy* educacional para luego evaluar si es un modelo adecuado para pensar la equidad educativa.

El enfoque del umbral educativo o adequacy educacional

Dentro del ámbito de la equidad educativa, es posible afirmar que existe una amplia aceptación en la igualdad de oportunidades en la educación. Esta afirmación se sustenta en dos observaciones: en primer lugar, es sabido que la educación afecta significativamente la vida de las personas, tanto en su futuro laboral, la formación ciudadana y el logro de la *eudaimonia*³¹. En segundo lugar, aquellas circunstancias moralmente arbitrarias³² que afectan la vida de las personas no deberían impedir el acceso a la educación (Shields, Newman y Satz 2017). Sin embargo, como han notado la misma DebraSatz (2007, p. 626) y ChristopherJencks (1988, p. 518), entre otras autoras, existen diferentes concepciones de la igualdad de oportunidades en la educación. Estas autoras, luego de analizar críticamente las diferentes concepciones que se han propuesto, concluyen que estamos lejos de lograr un acuerdo general sobre qué es la igualdad de oportunidades y por qué

³¹ Este término es utilizado para referirse al florecimiento humano, en cuanto vida buena que lleva a la felicidad. Es un concepto griego, vinculado a la idea de virtud y excelencia de carácter, de ahí que la educación es primordial para lograr buenos ciudadanos, aquellos que sean virtuosos y alcancen la *eudaimonia*.

³²Las circunstancias moralmente arbitrarias son aquellas que quedan fuera de toda elección por parte del agente. Aquí ingresan el lugar de nacimiento, la familia, estado de salud, género, cultura, etc.

debería ser el horizonte de la equidad educativa.³³ Sin embargo, Satz no se limita a realizar críticas, por el contrario, propone un enfoque particular de equidad educativa: la *adequacy*³⁴[umbral].

Según esta perspectiva, la justicia educativa en lugar de aspirar a igualar las oportunidades de los estudiantes, debería apuntar a garantizar un umbral educativo igual para todos. Diferenciándose de otras concepciones menos exigentes de *adequacy*, Satz (2007, p. 636) se pronuncia a favor de un umbral concebido en términos comparativos y relacionales. Más precisamente, su idea de umbral educativo debe ser entendida en referencia a la ciudadanía. La concepción de ciudadanía en la que se basa es una concepción robusta, planteada por Thomas H. Marshall (1950, pp. 10 - 11), que implica una serie de condiciones sociales, cívicas y económicas que son necesarias para que un sujeto sea un miembro pleno de la sociedad. Estas condiciones son: a) iguales derechos y libertades políticas, incluidos los derechos de expresión y participación; b) iguales derechos y libertades civiles, incluidos los derechos de propiedad y de acceso a la justicia; c) igual derecho a un umbral de bienestar económico, a partir del disfrute de derechos económicos y sociales como el acceso al empleo, al cuidado de la salud, a la educación, la vivienda y un salario digno, entre otros. Como se observa, no basta con la igualdad formal, la igualdad sustantiva (obtenida a través de los derechos económicos y sociales) mitiga las injusticias del mercado y permite que los ciudadanos no sufran desventajas en el acceso a estos derechos básicos, producto de su posición social³⁵.

³³Realizar una reconstrucción de cada postura analizada por las autoras ocuparía una parte muy grande de este trabajo. Además, esto se aleja del objetivo de este trabajo.

³⁴El término empleado por la autora es de difícil traducción al español. Los términos que se podrían llegar a utilizar para traducir el concepto, serían *umbral* o *suficiencia*. En este trabajo se apelará al término umbral, teniendo en cuenta la aclaración hecha.

³⁵Al hablar de posición social no me refiero a la clase que pertenezca el sujeto, sino a todo el *background* social que lo atraviesa, como la raza, religión, salud, familia, nacionalidad, etc. que impactan en las ventajas y desventajas que tendrá en su vida diaria.

Una condición necesaria para ser un miembro pleno de la sociedad es la educación. Para ello: a) la ciudadanía requiere un umbral de conocimientos y competencias para el ejercicio de los derechos y libertades. b) El contenido empírico de este umbral está dado por la distribución de las habilidades y el conocimiento en la sociedad. Más precisamente, no podría haber escuelas o zonas educativas donde se enseñen determinados conocimientos básicos y necesarios, como la literatura, mientras que en otras no. c) Es necesario que se busque el cultivo de una serie de habilidades individuales que permitan la vida en sociedad. La sociedad no es sólo un conjunto de individuos, sino que incluye las formas en que se da la cooperación en todo tipo de ámbitos. Por esto, además de algunas competencias individuales como el conocimiento de la historia, la literatura y la matemática, es necesario cultivar competencias que únicamente se pueden aprender de manera grupal o colectiva, como la tolerancia, el respeto mutuo y la comprensión. Por esta razón, la segregación de determinadas personas o el agrupamiento de personas de la misma posición social, lejos se encuentra de satisfacer este punto. Es necesario reconocer la diversidad y pluralidad de sujetos y generar intercambios que permitan fortalecer las habilidades de los individuos. d) Si bien el enfoque de la *adequacy* no insiste en la igualdad estricta de oportunidades para el desarrollo del potencial de los niños, tampoco permite inequidades significativas. En efecto, mientras que una distribución desigual de los recursos pueda estar justificada (por ejemplo, en las necesidades especiales de los estudiantes que, por vivir en una zona muy fría, requieran mayores gastos de calefacción, transporte y sueldos docentes más elevados), las grandes desigualdades no. Esto es así, porque generaría separación entre estudiantes y – consecuentemente – ciudadanos de primera y segunda clase (Satz 2007, pp. 636 – 638).

En concreto, la propuesta de la filósofa estadounidense no requiere que todas las personas tengan el nivel necesario para acceder a un lugar de excelencia, sino que todas tengan las posibilidades potenciales de obtener las habilidades

necesarias para lograrlo. De esta manera, se observa el parecido con el principio de diferencia rawlsiano (Rawls 2006a, p. 68 y 2006b, p. 31), según el cual, las desigualdades sociales sólo estarán justificadas si redundan en beneficio de las personas más desventajadas de la sociedad y estén vinculadas a empleos y cargos abiertos a todos los sujetos. Esto le permite a Satz afirmar que la suficiencia educativa no sólo tiene dimensiones igualitarias, sino que también posee ventajas con respecto a la igualdad de oportunidades (Satz 2007, p. 639).

Estas ventajas serían las siguientes: en primer lugar, el umbral educativo al exigir un piso mínimo de formación en los términos antes expuestos, previene los gastos “a la baja”, ya que todas las escuelas deberán lograr los objetivos de formación. En segundo lugar, al preocuparse por la educación democrática y no sólo por la mera igualdad de oportunidades, esta propuesta genera mayor integración de la sociedad al reconocer la diversidad y pluralidad de los sujetos. En tercer lugar, el enfoque de la suficiencia puede explicar por qué algunas inequidades deben ser resueltas, mientras que otras diferencias pueden ser aceptadas. El criterio para ello es el respeto y logro de una ciudadanía plena. Por último, el umbral educativo pone el foco en las personas menos aventajadas, para lograr una plena inclusión educativa (Satz 2007, pp. 639 – 641).

Esta reconstrucción del umbral educativo permite afirmar que es plenamente compatible con la concepción social de la discapacidad. En primer lugar, plantea como objetivo de la educación el lograr ciudadanos plenos, a partir del goce efectivo de los derechos. Para ello, el Estado debe garantizarlos derechos no sólo en términos formales, sino sustanciales; si lo llevamos al campo de la discapacidad, esto significa no sólo reconocer la dignidad de los sujetos, sino garantizar su plena inclusión en la sociedad. En segundo lugar, al observar la diversidad como un elemento valioso de nuestras sociedades y propugnar el intercambio constante para generar habilidades sociales que permitan la participación ciudadana, este modelo no invisibiliza las

deficiencias y sí reconoce las circunstancias particulares que enfrentan las personas con discapacidad. En tercer lugar, al preocuparse por lograr un piso mínimo de formación para todos los ciudadanos, habilita que la educación se adecúe a cada persona en particular, garantizando las herramientas y apoyos que requiere para acceder a una educación ciudadana. Por último, y como consecuencia de lo anterior, este modelo parte de la importancia de la educación para todas las personas, tanto en su faz individual o privada y social o pública; no sólo es necesario garantizar el acceso a la educación, sino las condiciones necesarias para que exista el acceso a la ciudadanía y, para ello, es necesario el goce efectivo de derechos, garantías, obligaciones y la posibilidad de acceso a las posiciones más alta de la sociedad.

La suficiencia educativa y la educación especial

A partir de lo desarrollado queda por evaluar cuál de los modelos de educación especial planteados en el primer apartado sería compatible con la concepción social de la discapacidad y el umbral educativo.

120

Con respecto a la escuela especial, si bien parecería que este modelo brinda educación a todos los niños y niñas, lo hace a partir de establecer una tajante división entre categorías de sujetos. Por un lado, se encontrarían las personas “normales” o sin discapacidad y, por el otro, las personas con discapacidad. Las segundas son pensadas a partir de la exclusión, lo cual profundiza la segregación y discriminación. Lejos de garantizar el acceso a la ciudadanía, se naturaliza - y en algún punto se legitima - que haya ciudadanos de primera y ciudadanos de segunda. Por otro lado, con esta concepción se mantiene la situación de minoría oprimida en la que se ubican las personas con discapacidad. En otras palabras, pensar la educación especial limitada a instituciones específicamente destinadas a educar a personas caracterizadas a partir de un diagnóstico médico, no satisface ni a la concepción social de la discapacidad ni al enfoque de la suficiencia.

Nótese con claridad que esta afirmación es realizada con respecto a la escuela especial tal y como se la caracterizó al inicio. En esta institución acuden todas las personas que presenten alguna discapacidad, se las separa de las demás y se las educa en una lógica de segregación. Esto significa que, si existieran otras razones propias del enfoque de suficiencia o de la Concepción social para garantizar la educación, no sería incorrecto pensar en una institución diferente para determinados sujetos. En otras palabras, la separación en instituciones podría facilitar que todos puedan recibir la misma educación con independencia de sus particularidades. Estoy pensando en situaciones concretas que impidieran el contacto con un establecimiento público o demás estudiantes, tal como alguna enfermedad o afección que debilitara el sistema inmune del estudiante y debiera ser tratado con estándares elevados de limpieza y desinfección. No se podría hacer oídos sordos ante esto. Aquí sí se podría pensar alguna forma de educar a la persona ya sea en instituciones dedicadas específicamente a esto o a formas particulares de formación. Sin embargo, el currículo y el contenido, debe ser acorde con el enfoque de la suficiencia.

Tampoco la integración escolar parece superar estas críticas. Si bien ya no se segrega a las personas con discapacidad a otras instituciones, sí se los etiqueta e identifica como diferentes, como estudiantes que requieren ayuda ya que el problema se encuentra en ellos y no en el entorno social (Giné i Giné 2001, p. 3). Aquí – como en el anterior – hay un claro posicionamiento en el paradigma médico. Se confunde la discapacidad con la deficiencia y es esto último lo que se aborda para lograr la educación (cfr. Cruz, R. 2018, p. 255). Por esta razón, estas prácticas muestran serias limitaciones que no alcanzan a garantizar el acceso a la educación tal como lo exige el enfoque del umbral educativo.

Al igual que se aclaró anteriormente, la integración se muestra insuficiente porque el problema recae sobre el sujeto. Es claro que algunas personas necesitarán algunos apoyos, mientras que otros no. La lengua de señas o

material escrito en braille, por ejemplo, puede ser una necesidad para determinadas personas. La cuestión es si va a estar dirigida hacia un sujeto particular - el que presenta la discapacidad - o será utilizada como una forma de socializar o permitir la inclusión de las personas. En efecto, si se piensa en el segundo sentido, la utilización de estas herramientas permite que el entorno educativo se vuelva sensible a las necesidades de las personas con discapacidad, normalice la utilización de la lengua de señas o braille y facilite su inclusión; por el contrario, si las herramientas se enfocan a un sujeto particular, se lo diferencia y separa del resto, dificultando el objetivo de lograr una ciudadanía plena.

En concreto, todo esto permite afirmar que la inclusión educativa es la que se muestra coherente con la concepción social y el enfoque de la *adequacy*. La inclusión parte del enfoque social de la discapacidad al reconocer que el problema de la discapacidad se encuentra en la sociedad que discapacita a las personas. El fundamento de este modelo es garantizar el acceso a la educación de todas las personas con discapacidad a partir de reconocer que el problema de la discapacidad es social y político. A su vez, reconoce que las personas con discapacidad presentan algunas deficiencias que deben ser consideradas y no dejadas de lado.

Para finalizar, conviene recordar que DebraSatz (2007, pp. 647 - 648) enumera cinco criterios para distribuir la educación primaria y secundaria. Al nombrarlos, es imposible no pensar el paralelismo con el paradigma social de la discapacidad y supuesta práctica a través de la educación inclusiva:

1) Asegurar un mínimo educativo cuyo contenido empírico esté dado por la dinámica y variabilidad de los requisitos para ser un miembro pleno de sociedad. Estos requisitos no se limitan a las capacidades políticas, sino también a las capacidades para obtener un empleo productivo y alcanzar una vida decente. En otras palabras, no basta con educar a las personas con discapacidad, es necesario que se garantice la satisfacción de todas las necesidades que un miembro pleno de la sociedad tiene. El umbral educativo

atraviesa los muros de la educación formal para generar los cambios necesarios para que todas las personas sean miembros plenos de la sociedad. La concepción social al denunciar expresamente a la concepción médica y poner en cabeza de la sociedad la exclusión que sufren las personas con discapacidad, demanda cambios políticos y sociales para garantizar la autonomía y dignidad de los sujetos con discapacidad. Por ello, el enfoque de la suficiencia está en condiciones de aceptar el problema y ofrecer soluciones concretas.

2) Asegurar oportunidades justas para posiciones educativas y de empleo por sobre el mínimo. Ningún grupo social debe quedar relegado a una posición de segunda clase que sólo tenga acceso a escuelas o trabajos inferiores. Si bien las oportunidades justas no tienen que ser iguales, las desigualdades que se acepten deben redundar en un beneficio para la sociedad. La discapacidad, tal como se piensa en nuestras prácticas sociales, donde impera el paradigma médico, genera lo que el enfoque de la *adequacy* quiere combatir: ciudadanos de segunda clase. Las personas con discapacidad, tal como lo han denunciado los manifestantes y teóricos norteamericanos e ingleses, representan una minoría oprimida. Ya sea por su baja productividad o su exclusión social basada en sus características visibles, las personas con discapacidad se ven relegadas a posiciones desventajosas en la sociedad.

3) Asegurar la distribución de habilidades de liderazgo entre los diversos grupos sociales. Este punto se muestra como un criterio fundamental. Uno de los aspectos de la ciudadanía es el debate y que se posibilite la participación y el ejercicio del poder. Si no se cuenta con líderes que vivan en primera persona la opresión y reconozcan sus efectos perniciosos en la ciudadanía, la posibilidad de cumplir los puntos anteriores se verá sumamente dificultada. Nótese que la concepción social surge nada más y nada menos que de movimientos sociales encabezados por personas con discapacidad que se alzaban en contra de las condiciones de vida que la

mayoría de la sociedad les imponía, a partir de ciertos estándares médicos que se creían impolutos.

4) Desarrollar las capacidades necesarias para lograr interacciones cooperativas en una sociedad diversa. Esto incluye la tolerancia, el entendimiento y el respeto mutuo. Para lograr esto, es necesario que se rompan las barreras sociales que dividen a los diversos grupos. Sólo de esta manera las vivencias de cada grupo social se vuelven significativas y pueden ser comprendidas por toda la sociedad. A partir de esto, las razones y argumentos que se den para tomar decisiones públicas facilitarán la ciudadanía plena. La educación inclusiva reconoce expresamente esto y por ello se enfoca en las barreras sociales para lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad.

5) Evitar nivelar hacia abajo el desarrollo de talentos y habilidades a través de la educación. Con esto se elimina uno de los miedos que se presenta al proponer la educación inclusiva: que, al preocuparse por los estudiantes menos aventajados, el nivel de los demás niños decaiga para adecuarse a los niños con discapacidad. Esto se encuentra prohibido en el enfoque de la suficiencia educativa, la concepción social y el modelo de educación inclusiva. Al presentar la autonomía y dignidad de la persona como un pilar donde se construye la caracterización de la discapacidad, obliga a que los ajustes sociales permitan a las personas vivir en mejores condiciones, no que se disminuyan la de los demás para equiparar a los más desventajados.

Conclusiones

En el presente trabajo me propuse defender que el enfoque de la *adequacy* es valioso para pensar la educación inclusiva, no sólo en términos netamente formativos, sino también políticos. La vinculación entre la educación y ciudadanía lejos se encuentra de ser una cuestión novedosa. Los teóricos liberales le han dedicado un espacio importante a este problema, a tal punto

que, sin desconocer los profundos desacuerdos existentes en este campo, hay un acuerdo en que la educación es un pilar fundamental en la formación de ciudadanos que participan de la comunidad política.

Por otro lado, en la actualidad vemos constantemente las luchas que ciertos colectivos llevan adelante para lograr su reconocimiento y respeto en la sociedad. Las personas con discapacidad, desde mediados de los años 60 vienen denunciando la cosificación médica que sufren y reclamando un trato digno e igualitario. A nivel teórico y político, esto significó el surgimiento del modelo social como contrapartida del modelo médico. La educación no es ajena a esto, la clasificación tripartita con la que inicié el recorrido permitió identificar que la escuela especial y la integración se asientan en el paradigma médico dominante, mientras que la educación inclusiva lo hace en el paradigma social de la discapacidad.

En relación con esto, me propuse abordar el enfoque de la *adequacy* porque su punto principal de apoyo se ubica en el reconocimiento de la importancia de la ciudadanía para la vida en sociedad. Por esto es que, desde esta perspectiva, la equidad educativa debería apuntar a garantizar un umbral educativo igual para todos, lo cual requiere que se cumplan una serie de condiciones sociales, cívicas y económicas para que un sujeto sea un miembro pleno de la sociedad. Las denuncias y reclamos de las personas con discapacidad, dan cuenta de que constituyen un colectivo cuyos miembros no son reconocidos como ciudadanos plenos, más bien todo lo contrario. De aquí que la propuesta de DebraSatz se presente como valiosa en el ámbito de la educación de las personas con discapacidad.

En particular, es importante remarcar cómo funciona esta propuesta en la educación inclusiva: en primer lugar, asegurando un mínimo educativo cuyo contenido empírico esté dado por la dinámica y variabilidad de los requisitos para ser un miembro pleno de sociedad, garantizando que todas sus necesidades se encuentren satisfechas. En segundo lugar, se deben asegurar oportunidades justas para posiciones educativas y de empleo por sobre el

mínimo, lo cual impide generar escuelas y trabajos de primera y de segunda, relegando a ciertos sujetos o colectivos a estos. En tercer lugar, las habilidades de liderazgo político se deben distribuir entre los diversos grupos sociales, a fin de lograr una adecuada participación y representación política. En cuarto lugar, uno de los objetivos de la educación consiste en desarrollar las capacidades necesarias para lograr interacciones cooperativas en una sociedad diversa. En quinto lugar, se prohíbe expresamente nivelar hacia abajo el desarrollo de talentos y habilidades a través de la educación.

Bibliografía

- Abberley, P. (1987) "The Concept of Opression and the Development of a Social Theory of Disability" en *Disability, Handicap & Society*, Vol. 2, N° 1, pp. 5 – 19.
- Anastasiou, D. y Kauffman, J. M. (2013) "The Social Model of Disability: Dichotomy between Impairment and Disability" en *Journal of Medicine and Philosophy*, 38, pp. 441–459, doi:10.1093/jmp/jht026
- Barnes, C. (1991) *Disabled People in Britain and Discrimination*. London: Hurst and Co.
- Beaudry, J. (2016) "Beyond (Models of) Disability?" en *Journal of Medicine and Philosophy*, 41, pp. 210 – 228, doi:10.1093/jmp/jhv063
- Blanco, R. (1999) "Hacia una escuela para todos y con todos" en *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, n° 48, pp. 55-72.
- Brisenden, S. (1986) "Independent Living and the Medical Model of Disability" en *Disability, Handicap and Society*, Volume 1 (2) pp. 173-178.
- Comboni Salinas, S.; Juárez Núñez, J. M. y Garnique Castro, F (2010) "De la educación especial a la educación inclusiva" en *Argumentos. Estudios críticos de la realidad*, año 23, N° 62, enero-abril 2010, pp. 41-84.

- Cruz, R. (2018). "¿Debemos ir de la educación especial a la educación inclusiva? Perspectivas y posibilidades de avance" en *Alteridad*, 13(2), pp. 251-261. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n2.2018.08>.
- Finkelstein, V. (1980) *Attitudes and Disabled People*. New York: Word Rehabilitation Fund.
- Giné i Giné, C. (2001) "Inclusión y Sistema Educativo" en *Actas del III Curso La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo*, Salamanca, 6 al 9 de febrero de 2001.
- Habermas, J. (1999) *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*, Paidós: Barcelona.
- Habermas, J. (2005) *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*, Trotta: Madrid.
- Haddad, S. (2014) en Necchi, Silvia y otras (coomp.) *Personas con discapacidad: su abordaje desde miradas convergentes*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 157 – 170.
- Jencks, C. (1988). "Whom Must We Treat Equally for Educational Opportunity to be Equal?" en *Ethics* N° 98 (3), pp. 518-533.
- Lawson, A. y Beckett, A. E. (2021) "The social and human rights models of disability: towards a complementarity thesis" en *The International Journal of Human Rights*, 25:2, pp. 348-379, DOI: 10.1080/13642987.2020.1783533
- Marshall, T. H. (1950) "Citizenship and Social Class," in *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1 - 85.
- Mill, J. S. (2015) *On liberty, Utilitarianism, and other essays*, Oxford: Oxford University Press.
- Ocampo, A. (2015) "Aproximaciones y descripciones generales sobre la Formación Del Objeto de la Educación Inclusiva" En Ocampo A. (Coord.), *Los rumbos de la educación inclusiva en Latinoamérica en los*

- inicios Del siglo XXI. Cartografías para modernizar el enfoque.* Santiago de Chile: Celei, pp. 24-90.
- Oliver, M. (1993) *The Politics of Disablement*, London: The Macmillan Press Ltd. DOI 10.1007/978-1-349-20895-1
- Palacios, A. (2008) *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Grupo editorial CINCA.
- Rawls, J. (2006a) *Teoría de la Justicia*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Rawls, J. (2006b) *Liberalismo político*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Satz, D. (2007) "Equality, Adequacy, and Education for Citizenship" en *Ethics*, Vol. 117, N° 4, Symposium on Education and Equality (July 2007), pp. 623-648.
- Shields, L., Newman, A. y Satz, D. (2017) "Equality of Educational Opportunity", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/sum2017/entries/equal-ed-opportunity/>.
- Vallejos, I. (2013) "Ni grillete atado a la pared ni grillete con la bola pesada: un recorrido conceptual para pensar la discapacidad en la perspectiva de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad". *Escrituras*, 10(1); pp. 99-108.
- Wasserman, D., Asch, A., Blustein, J. and Putnam, D. (2016) "Disability: Definitions, Models, Experience", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <https://plato.stanford.edu/archives/sum2016/entries/disability/>.



Recibido: 28/12/2020

Aceptado: 03/07/2021

Cómo citar este artículo:

Serrano M. (2021), La equidad educativa y las personas con discapacidad. Una defensa del modelo de adecuacy educacional. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 4, San Luis, 102-129.





RevID

Número 4, 2021

Equipo de Diseño

Arte y Diagramación:

Esp. María Paula Isgró

Tatiana Escudero

Diseño Web:

Mg. Paola Allendes

Lic. Dayana Alfaro

130



Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

<https://unsplash.com/photos/asviIGR3CPE>



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas