

ISSN: 2683-9040

RevID

Revista de Investigación y Disciplinas



NÚMERO 5 -2021





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número 5, 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

Lidia González..... 7

Filosofía y subjetividad: la enseñanza de la filosofía como experiencia para la construcción de la inquietud de sí

Alicia Neme, María Paula Isgró, Claudio Andrés Baigorria10

La Antropología en la formación en Psicología: aportes para incorporar los cambios de la Ley Nacional de Salud Mental y la perspectiva de derechos

Georgina Strasser23

ANTROPOLOGÍA Y EDUCACIÓN. Reflexiones y propuestas respecto a su enseñanza para la formación en Ciencias de la Educación

Lidia Mabel González.....46

Aportes del Pensamiento Decolonial a la enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad

María Celeste Romá.....65

Formar para la enseñanza de la psicología en tiempos de pandemia

Elba Noemí Gomez.....87

Breve ensayo sobre educación, empleo y sociedad en el contexto de la pandemia de Covid-19

Hernán E. Sala.....107

Discursos docentes: sobre su función en contexto de virtualidad forzada

Cintia Cincotta, Gabriela Micheli, Agustina Labin.....128



Editorial

Gradualmente, la educación se transformó de una actividad humana en una institución humana. Dejó de ser un proceso natural, espontáneo, desordenado, y se convirtió en un proceso sistemático, de responsabilidad colectiva. La enseñanza fue quedando a cargo de personal especializado, se asoció a actividades y materiales específicos, y se localizó en lugares determinados. (Camilloni, 2007)

Este número propone un acercamiento a las diversas reflexiones y propuestas sobre la enseñanza como actividad docente en relación al conocimiento y a los aprendizajes. El título que convoca refiere a la "Enseñanza de las ciencias" con las intenciones de abrir el campo de indagación pedagógica sobre el pensar en la enseñanza, reflexionar y desplegar un complejo abanico de posiciones a veces coincidentes y otras, diferentes frente a esta tarea.

La enseñanza es una práctica compleja que se magnifica como práctica de conocimiento en contextos complejos (Morin, 1999). En la actualidad presenciamos nuevos retos para la docencia en ejercicio y en formación inicial, tornándose necesaria una vigilancia constante del uso del conocimiento científico e instala un valor nuclear al pensar la enseñanza, siendo ésta protagonista en los procesos de formación.

Se ofrece en el primer artículo titulado *Filosofía y subjetividad: la enseñanza de la filosofía como experiencia para la construcción de la inquietud de sí*, una reflexión sobre la enseñanza de la filosofía y la constitución de subjetividad en diálogo con Michel Foucault. Se parte de la experiencia docente y su impacto en la formación de los estudiantes en carreras no filosóficas de la UNSL. El segundo artículo *La Antropología en la formación en Psicología: aportes para incorporar los cambios de la Ley Nacional de Salud Mental y la perspectiva de derechos*, propone contenidos para la enseñanza de la Antropología en Psicología, en el marco de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 desde un enfoque de derechos y orientado a la inclusión social de

las personas con padecimientos mentales. El tercer artículo *Antropología y educación. Reflexiones y propuestas respecto a su enseñanza para la formación en Ciencias de la Educación*, integra un recorte acerca de la enseñanza de la Antropología para estudiantes de las Ciencias de la Educación. Se presentan los diferentes giros epistemológicos en la construcción de los diferentes programas de estudio vinculando intrínsecamente el campo teórico y metodológico de la Antropología con el amplio campo de saber de las Ciencias de la Educación. El cuarto artículo titulado *Aportes del Pensamiento Decolonial a la enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad*, conduce al pensar el para qué y para quién del conocimiento, en el marco de las disciplinas universitarias. Propone una “localización epistémica” de quien enseña y de quien aprende para significar esos contenidos en términos de conocimientos útiles, no sólo para la formación profesional sino también para reflexionar acerca de los valores que se sustentan. El quinto artículo referido a *Formar para la enseñanza de la psicología en tiempos de pandemia*, desarrolla el desafío que presenta la enseñanza de la Psicología como campo disciplinar en el marco de la didáctica. Ofrece una reflexión sobre los límites y posibilidades de ambos campos en tiempos de pandemia, así mismo, propone avanzar en la construcción de una didáctica para la enseñanza de la Psicología en el nivel superior. En el sexto artículo *Breve ensayo sobre educación, empleo y sociedad en el contexto de la pandemia de Covid-19*, sin ser taxativo sobre un campo tan complejo y extenso como la educación, presenta una reflexión abierta y contextualizada acerca de las principales dificultades que enfrenta la educación en nuestro país, tales como la segmentación, la fragmentación, la relación con el mundo del trabajo, etc. Deteniéndose en los efectos más inmediatos de la pandemia del Covid-19 y de las acciones tomadas por la comunidad educativa durante el primer año de la misma. El séptimo y último artículo titulado *Desafíos de la función docente en contexto de virtualidad forzada*, se comparte un estudio que busca conocer la posición de las y los docentes de educación secundaria en relación a sus estudiantes durante el



aislamiento social, siendo esta relación la que define el vínculo educativo-pedagógico y sus posibilidades de constitución. Recuperando que en el contexto de la “virtualidad forzada” existen nuevas formas posibles de llevar adelante la función docente.

Para concluir, se desea señalar que en este conjunto de artículos se muestra el compromiso devenido en años de docencia e investigación por parte de los autores. Sobre todo en los contextos sociales, históricos y políticos de la actualidad, es valiosa su contribución para continuar pensando la enseñanza en el marco de la práctica del conocimiento en tramas disciplinares, interdisciplinares y multidisciplinares. Nuestro agradecimiento a las y los autores y al Comité directivo de Revid Revista de Investigación y Disciplinas.

Lidia González

San Luis, octubre de 2021





Filosofía y subjetividad: la enseñanza de la filosofía como experiencia para la construcción de la inquietud de sí¹

Philosophy and Subjectivity: Teaching of Philosophy as an experience for the construction of self care

Alicia Neme

m.alicianeme@gmail.com

Doctora en Filosofía, UNC. Especialista y Magister en Educación Superior, UNSL. Licenciatura en Filosofía, UNC. Profesora Adjunta Responsable de Filosofía y Epistemología en las carreras de Comunicación, FCH. Co-Directora del PROICO N° 4-1920 Cambios y tendencias en la Educación Superior: políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

10

María Paula Isgró

paulaisgro@gmail.com

Prof. en Ciencias de la Educación. Esp. en Educación y TIC. Auxiliar JTP en Filosofía y Epistemología para las carreras de Comunicación de la FCH, UNSL. PROICO N° 4-1920 Cambios y tendencias en la Educación Superior:

¹ Trabajo leído en XVIII Congreso Nacional de filosofía. AFRA (Asociación Filosófica de la República Argentina), San Juan, Argentina, 2017.





políticas, sujetos y prácticas. Miradas desde la educación y la filosofía, SECyT, FCH, UNSL.

Claudio Andrés Baigorria

claudioandresbaigorria@gmail.com

Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, UNSL. Profesor Responsable de Filosofía de la Educación; y de Historia y Política de la Educación Argentina en el IFDC-San Luis.

Resumen:

En este trabajo intentaremos reflexionar sobre la enseñanza de la filosofía y la constitución de subjetividad en un diálogo con Michel Foucault. Para ello partiremos de nuestras prácticas docentes y su impacto en la formación de los estudiantes en carreras no filosóficas de la UNSL.

Para abordar esta problemática tomaremos las clases que el filósofo francés dictó en el Collège de France, entre los años 1981 y 1982, que fueron publicadas bajo el nombre La hermenéutica del sujeto. Rescataremos algunos conceptos que nos sirven para pensar nuestro problema: epimeleia heautou y ghothi seauton, filosofía como ensayo en el marco del dispositivo espiritualidad, técnicas o tecnología del yo, el papel del maestro como mediador de la inquietud de sí.

Palabras clave: Filosofía, Subjetividad, Enseñanza, Inquietud de Sí.

Abstract:

In this work we will reflect on the teaching of philosophy and the constitution of subjectivity in a dialogue with Michel Foucault. To do this, we will start

from our teaching practices and their impact on the education of students from non-philosophical field of study at the UNSL.

To address this problem, we will use the classes that the French philosopher taught at the Collège de France, between 1981 and 1982, which were published under the name *The Hermeneutics of the Subject*.

We will consider some concepts that help us to think about our problem: *epimeleia heautou* and *gnothi seauton*; the philosophy as an essay within the framework of the spirituality, techniques or technology of the self, the role of the teacher as a mediator of care of the self.

Keywords: Philosophy, Subjectivity, Teaching, Care of the Self.

Introducción

La inquietud de sí mismo es una especie de aguijón que debe clavarse allí, en la carne de los hombres, que debe hincarse en su existencia y es un principio de agitación, un principio de movimiento, un principio de desasosiego permanente a lo largo de la vida.

Michel Foucault

Pensar la enseñanza de la filosofía y la constitución de subjetividad es una inquietud que surge a partir de nuestras prácticas docentes, en diversas carreras de Educación y Comunicación de la FCH, de la UNSL.

En este sentido, nos preguntamos si la enseñanza de la filosofía en algún modo abre el camino para que se desarrollen las formas y las modalidades de la relación *consigo mismo*, por las que los individuos se constituyen y se reconocen como sujetos de una formación filosófica, siempre dentro de un dispositivo educativo.

Para abordar esta problemática tomaremos las clases que Foucault dictó en el Collège de France, entre los años 1981 y 1982, que fueron publicadas bajo el nombre *La hermenéutica del sujeto*. Rescataremos algunos conceptos que

nos sirven para pensar nuestro problema: *epimeleia heautou* y *ghothi seauton*, filosofía como ensayo, técnicas o tecnología del yo, el papel del maestro como mediador de la inquietud de sí.

Nos centraremos en la cuestión del sujeto para visualizar las condiciones a partir de las cuales se configura un sujeto-estudiante en una trama histórica y de este modo poder aproximarnos a un análisis de las condiciones de posibilidad de dicha constitución en la actualidad. Para ello destacaremos la función que cumple el docente como mediador de la inquietud de sí, en referencia al magisterio socrático como el modelo de maestro que conduce a sus estudiantes a una preocupación por sí mismo, hacia una inquietud de sí, a prestar atención a su propia alma y dejar de ocuparse por el dinero y las riquezas.

En la actualidad, el interés por las cosas materiales toma otra dimensión; hoy, gracias a los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías, nos encontramos bombardeados por múltiples objetos que nos atrapan en la necesidad del consumo y nos alejan de aquella inquietud por uno mismo, es decir, en nuestras sociedades actuales hay una marcada tendencia a inclinarse por el tener y no por preocuparse por el ser.

Esto nos lleva a preguntarnos si la filosofía podría sortear este obstáculo y convertir la *formación del estudiante* en un aprendizaje para el conocimiento de sí mismo, que no es otra cosa que estar inquieto por sí mismo; el sujeto en formación podría lograr este aprendizaje únicamente con la mediación de un maestro. Estudiante y maestro están mediados por la enseñanza de la filosofía, que posibilitaría una formación que no se circunscribe solamente al conocimiento, sino a ese sujeto, capaz de focalizarse en conocerse a sí mismo y ocuparse de la inquietud de sí en cuanto sujeto. El estudiante que pasa por esta experiencia de formación filosófica, establecería una relación diferente entre el sujeto y la verdad, cuestionando formas de pensar, normas, costumbres y formas de ser sujeto en el contexto de una sociedad particular,

formación facilitadora de una actitud crítica que le abre el camino a la posibilidad de pensar de otro modo.

Foucault afirma que *"El maestro es quien se preocupa por la inquietud que el sujeto tiene con respecto a sí mismo y quien encuentra, en el amor que siente por su discípulo, la posibilidad de preocuparse por la preocupación de éste en relación consigo mismo. Al amar de manera desinteresada al joven, se erige, por lo tanto, en el principio y el modelo de la inquietud que éste debe tener por sí mismo en cuanto sujeto"* (Foucault, 1991, p. 48).

También se refiere al texto *Apología de Sócrates* para explicar cómo la epimeleia heautou y el ghothi seauton surgieron hermanados, en estrecha vinculación: *"La inquietud de sí va a considerarse como el momento del primer despertar. Se sitúa exactamente en el momento en que se abren los ojos, salimos del sueño y tenemos acceso a la primerísima luz"* (Foucault, 1991, p. 35). ¿Qué se entiende por esto? Que el primer despertar, el primer aguijón que debe clavarse en el sujeto es el de la epimeleia heautou, que provocará un agitación, una movilización, que dará lugar al proceso de conocerse a sí mismo.

El estudiante se iría constituyendo a partir de una experiencia que le permite reconocerse como sujeto. De Foucault rescatamos el concepto de experiencia que es *"... la correlación dentro de una cultura, entre campos de saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad"* (Foucault, 1996, p.8). La experiencia de los sujetos en formación se constituyen históricamente en el campo del saber filosófico, a partir de las normas de la institución universitaria y de una forma de ser que puede y debe pensarse en relación a los juegos de verdad dentro de un dispositivo educativo, y que nuestra práctica docente apunta a fomentar.

Las relaciones que se pueden establecer entre el sujeto y la verdad a lo largo de la historia, toma como punto de partida el concepto de *epimeleia heautou*, es decir la *inquietud de sí*, el ocuparse o preocuparse por sí mismo; este

concepto comprende actitudes y acciones de un sujeto que se direcciona desde el exterior hacia el sí mismo. Qué sentido tiene este principio de epimeleia heautou, que ha sido considerado por el pensamiento foucaultiano, como el marco, el suelo a partir del cual, en algunos momentos de la historia de la filosofía, se desenvuelve el precepto délfico de *gnothi seauton*, concóctete a ti mismo. Este principio general aparece como la necesidad de ocuparse de uno mismo y no dejó de ser una actitud fundamental que caracterizó el desarrollo filosófico a través de toda la cultura griega, helenística, romana y la espiritualidad cristiana; se despliega a lo largo de toda la filosofía desde el siglo V a.C. hasta el siglo IV y V d C.

El Sujeto y el poder

La enseñanza de la filosofía no podría pensarse al margen de la cuestión del sujeto. Es por ello, que rescatamos de Foucault su ontología del presente, que se configura como una historia de la subjetividad moderna desde la idea de un sujeto histórico. Ciertamente, no podemos entender al estudiante como un sujeto trascendental kantiano, no estamos aquí ante un sujeto universal sino ante un sujeto histórico, que se va configurando en una trama de relaciones de saber-poder acotadas históricamente.

En la vida cotidiana del aula, los estudiantes se encuentran inmersos en redes de poder-saber que los van configurando y los van transformando de individuos en sujetos. Entonces ¿qué entiende Foucault por sujeto? En este autor encontramos dos significados de sujeto; por un lado, sujeto puede ser entendido como un individuo sujetado a otros, al saber, al dispositivo que ejercen control sobre él, quedando así atrapado en las redes del dispositivo educativo; por otro lado se trata de un individuo que se encuentra sujeto a su propia identidad por una conciencia de autoconocimiento, en este caso el estudiante inflexiona el poder para afectarse a sí mismo.

Creemos necesario destacar que en todo dispositivo, así como nos encontramos tanto con líneas que se comportan como máquinas para hacer ver y decir, según sus regímenes de luz y de enunciación, también nos encontramos con líneas de fuerza que operan mezcladas sobre el ver y el decir y no pueden distinguirse. Pero todo dispositivo no se resuelve solamente en estas idas y venidas, es posible que se produzcan vectores que pasan por arriba y por debajo y puedan permitir pasar al otro lado, es decir que la línea se curva sobre sí misma, en lugar de entrar en relación con otra, entra en relación consigo mismo.

De este modo, la dimensión del sí mismo comprende esas líneas de fuga y creatividad, que podrían permitir la constitución de una subjetividad, enmarcado en las condiciones de posibilidad histórica de libertad y de novedad, posibilitadora de constituirnos en algo diferente de lo que somos, es decir de lo que podríamos llegar a ser.

El estudiante se iría configurando dentro de la trama de un dispositivo históricamente determinado, que lo va disciplinando, en este sentido podríamos decir que la tarea de la filosofía, consiste en formar el espíritu crítico necesario para poder salir de ese entrampamiento. Imaginamos que el sujeto-estudiante, si pudiera franquear la línea del dispositivo, se configuraría como la potencia del afuera, de lo contrario, en dicha trama nos encontraríamos en un callejón sin salida por los efectos del poder que recaen tanto en su vida, como en su pensamiento; pero gracias a este tercer eje, es posible que el estudiante pueda conquistar la serenidad y realizar la afirmación de la vida, es decir pasar al otro lado, en esto consiste la potencia del cambio.

Rescatamos el concepto de sujeto en Foucault, quien a partir de una crítica a la interioridad, lo considera como el adentro del afuera. De modo que los sujetos se configuran como un adentro que sólo sería el pliegue del afuera, el doble nunca es la proyección del interior, es la interiorización del afuera, no es el desdoblamiento de lo uno, es un redoblamiento de lo otro. Sobre

esta problemática destacamos las siguientes palabras de Deleuze *"el afuera no es un límite petrificado, sino una materia cambiante animada de movimientos peristálticos, de pliegues y plegamientos que constituyen un adentro, no otra cosa que el afuera, sino exactamente el adentro del afuera"* (1986, p. 128).

Foucault ha considerado que el acontecimiento novedoso de los griegos consiste en ejercicios prácticos que pliegan el afuera, en relaciones de fuerzas capaces de afectar a otras fuerzas, lo que llama espontaneidad, y a su vez de ser afectadas por otras, en este caso receptividad; por lo tanto se trata de *"una relación de fuerzas consigo misma, un poder de afectarse a sí misma, un afecto de sí por sí misma"* (Deleuze, 1986, pp. 132-133). En este sentido vemos que han inventado al sujeto que deriva del pliegue del poder y del saber pero se independiza de ellos, porque esta relación consigo mismo implica la resistencia a los códigos y a los poderes, es decir esta fuerza plegada, esta relación consigo misma se convierte en un afecto de sí por sí misma, en una subjetivación.

En definitiva, destacamos estos conceptos porque es importante pensar nuestras prácticas docentes, poder promover la reflexión filosófica al interior del dispositivo educativo, que van acotando la relación docente-estudiante-conocimiento en esa trama histórica. Los sujetos en formación, en este caso se encontrarían sujetados por líneas de saber-poder, pero es posible que las/os estudiantes puedan producir una ruptura con el saber instituido, con las relaciones de poder establecida y configurarse como sí mismo por la vía del pensamiento.

El poder es productor de un sujeto-estudiante y de sujeciones específicas, por lo que se encuentran envueltos en redes de poder que consigna qué ser y hacer para ser sujeto. En toda práctica docente se puede vislumbrar el efecto del poder en los vínculos docente-estudiante y de los estudiantes entre sí, en el marco de un conjunto de prácticas, que en la vida cotidiana, produce vínculos desiguales y asimétricos. *"El poder es una matriz general de*

relaciones de fuerzas en un tiempo dado y en una sociedad determinada” (Dreyfus, y Rabinow, 2001, p. 217), que le asigna al estudiante una forma de individualidad a partir de una verdad impuesta, en la que él debe reconocerse, amarrándolo a su propia identidad; esto despierta un tipo de lucha contra lo impuesto sobre lo que el individuo debe ser, contra formas de sujeción.

El poder no se posee sino que se ejerce, por lo tanto hay poder cuando es puesto en acción, cuando modifica otras acciones y actúa directamente sobre ellas. Si bien la violencia se convierte en el resultado del ejercicio del poder, sin embargo no constituye su esencia, ya que el poder se percibe como una acción que se ejerce sobre otra acción libre que se le resiste, sin libertad no hay ejercicio del poder. Todo ejercicio de poder implica, en principio, una estrategia de lucha. De este modo, la genealogía de Foucault es una historia de la subjetividad que intenta interpretar la formación del sujeto en términos de relaciones de poder, no se puede pensar el sujeto por fuera del poder.

La enseñanza de la filosofía y la inquietud de sí

La relación entre la *inquietud de sí* y el *conócete a ti mismo* a lo largo de la historia de la filosofía occidental, a la que Foucault se referirá, privilegió con gran intensidad el *gnothi seauton* –conócete a ti mismo-. El principio de la inquietud de sí y sus diferentes ejercicios y prácticas filosóficas o espirituales que conlleva, siempre ha tenido un valor positivo y se han convertido en el fundamento de una moral. Pero hay toda una tradición que lo ha instalado con un valor negativo pretendiendo mostrarlo con una actitud de egoísmo y de repliegue.

De modo que por muchos motivos fue desdibujada la inquietud de sí, pero Foucault destacará una razón primordial de este descuido, que radica en lo que él denominó como el *momento cartesiano*, al poner el acento en el conocimiento evidente, que se manifiesta en la conciencia del hombre. “E/

rumbo cartesiano se refiere al autoconocimiento, al menos como forma de conciencia. Además, al situar la evidencia de la existencia propia del sujeto en el principio mismo del acceso al ser, era efectivamente este autoconocimiento (ya no como la forma de prueba de la evidencia sino como la indubitabilidad de mi existencia como sujeto) el que hacía del 'conócete a ti mismo' un acceso fundamental a la verdad" (Foucault, 2008, pp. 32-33).

Las distintas articulaciones entre los principios de *epimeleia heautou* y *gnothi seauton* a lo largo de la historia y el privilegio de uno en detrimento de otro se ha trasladado también al ámbito de la enseñanza de la filosofía, que para algunas opciones epistemológicas, las relaciones docente-estudiante-conocimiento estarían teñidas por una primacía en el acto de conocimiento, sin tener en cuenta los sujetos que intervienen en ella.

Dicha posición hace hincapié en un sujeto universal y ahistórico, dejando de lado la particularidad con que se tiñe el vínculo entre los sujetos en la vida cotidiana del aula. Creemos que esta postura posiciona la enseñanza de la filosofía como mera transmisión de conocimiento, olvidando la potencia crítica y la capacidad transformadora de la filosofía en relación al sujeto.

A modo de conclusión

Desde nuestra opción epistemológica, podríamos pensar que la enseñanza de la filosofía apunta a fomentar el desarrollo de la *epimeleia heautou* como una conducta que se relaciona con el sí mismo, con los otros y con el mundo, es un trabajo que realiza el sujeto desde el exterior hacia uno mismo en tanto que se piensa y medita sobre lo que sucede en el pensamiento, es decir que *"tenemos todo un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión, prácticas que hacen de ella una especie de fenómeno extremadamente importante, no solo en la historia de las representaciones, no solo en la historia de las ideas o las teorías, sino en la historia misma de*

la subjetividad o, si lo prefieren, en la historia de las prácticas de subjetividad” (Foucault, 2008, p. 29).

De este modo, la enseñanza de la filosofía podría ser entendida como una actividad espiritual que conecte ambos principios, de *inquietud de sí* y *conócete a ti mismo*, como un conjunto de prácticas, técnicas o tecnologías de sí, que debe realizar la/el estudiante sobre sí mismo para poder tener acceso a la verdad.

La *actividad filosófica* está ligada a una forma de pensamiento sobre aquello que autoriza y condiciona al sujeto a tener acceso a la verdad. Foucault (1996) en su libro sobre *Historia de la sexualidad: El uso de los placeres*, se pregunta: “¿qué es la filosofía hoy –quiero decir la actividad filosófica- sino el trabajo crítico del pensamiento sobre sí mismo?” (p. 12). Este trabajo crítico del pensamiento para sí mismo, se convierte en el paso necesario para *pensar de otro modo*, para “pasar al otro lado”; es una forma de modificación de uno mismo en el juego de la verdad, en este sentido lo denomina “ensayo” en tanto que convoca a pensar nuestra propia historia que nos devela nuestros silencios y nos permite nuevas maneras de pensar.

De modo que, nos interesa destacar, no sólo cómo la/el estudiante puede tener acceso a la verdad, sino además las técnicas que debería realizar sobre su alma para acceder a la verdad; en este sentido Foucault aclara que es “tema de la filosofía (¿cómo tener acceso a la verdad?) y la cuestión de la espiritualidad (¿cuáles son las transformaciones necesarias en el ser mismo del sujeto para tener acceso a la verdad?)” (Foucault, 2008, p. 35).

En occidente, la espiritualidad se ha caracterizado, en primer lugar, como la verdad que no se da al sujeto con pleno derecho y que no se adquiere solo en el acto de conocimiento; en segundo lugar, es necesario que el sujeto se modifique, se convierta, se transforme, para que la verdad llegue a él; en tercer lugar el acceso a la verdad será lo que ilumina al sujeto y le da serenidad. En este sentido vemos que entran a jugar un papel importante,

las técnicas de sí para acceder a la verdad, técnicas que a lo largo de la historia han tenido diferentes características, como por ejemplo las *técnicas de purificación*, de *anacoresis*, de *prueba* entre otras.

En la práctica docente estas características adquieren especial relevancia para el sujeto en formación, no estamos hablando de una verdad establecida que se logra en el mero acto de conocimiento, esto no le permite el acceso a la verdad, antes deberá producir sobre sí una modificación para entrar en los *juegos de verdad*, que se vinculan con ciertas técnicas que ponen en práctica los individuos. Entre las diferentes tecnologías –tecnologías de producción; tecnologías de sistemas de signos; tecnologías de poder y tecnologías del yo– destacamos ésta última, la que en este caso particular nos interesa, por articularse directamente con la problemática de la enseñanza de la filosofía, nos permite pensar que en algún sentido su enseñanza podría producir, en los *sujetos en formación*, un efecto de transformación de su propia subjetividad. Como afirma Foucault se trata de *"tecnologías del yo, que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conductas, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismo con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad"* (Foucault, 1991, p. 48).

Sostenemos que la enseñanza de la filosofía, al presentarse como una caja de herramientas, no es un saber contemplativo que llevaría a nuestros estudiantes a una "vida de ilustrados en la filosofía", por el contrario el filosofar se convierte en un proyecto que promueve una "experiencia filosófica", es decir facilitar que las/os estudiantes puedan ficcionar con libertad la posibilidad de ser diferentes, de pensar de otro modo, de ser capaces de realizar un trabajo crítico sobre su propio pensamiento.

Estos cuestionamientos nos llevan a hipotetizar que la enseñanza de la filosofía pueda convertirse, no en la transmisión de conocimientos de manera dogmática, sino que capacite, de algún modo, a "experimentar" la aptitud de

reflexionar sobre su constitución como sujetos, a descubrirse, a reconocerse y a declararse como sujetos de una formación.

Bibliografía

Abraham, T. (2003) *El último Foucault*, Bs. As, Editorial Sudamericana.

Dreyfus, H. y Rabinow. P. (2001) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Nueva Visión, Buenos Aires.-

Foucault, M. (1991) *Tecnologías del yo*, Bs. As., Paidós.

Foucault, M. (1996) *Historia de la sexualidad 2. El uso de los placeres*, Bs. As., Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1999) *Estética, ética y hermenéutica. Obras Esenciales, Volumen III*, España, Paidós Básica.

Foucault, M. (2008) *La hermenéutica del sujeto*, Argentina, Fondo de Cultura Económica, 2008.

Recibido: 19/08/2021

Aceptado: 26/08/2021

Cómo citar este artículo:

Neme A., Isgró M.P, Baigorria C. (2021), Filosofía y subjetividad: la enseñanza de la filosofía como experiencia para la construcción de la inquietud de sí. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 10-22.

La Antropología en la formación en Psicología: aportes para incorporar los cambios de la Ley Nacional de Salud Mental y la perspectiva de derechos

*Anthropology into Psychology degrees: taking into account the changes of
the National Mental Health Law and the perspective of human rights*

Georgina Strasser

carolottoberlin@yahoo.com.ar

*Licenciada en Antropología, Dra. FCNyM, UNLP. Formación doctoral y
posdoctoral en ciencias sociales y salud. Prof. adj. efect., FCH, UNSL, en
Antropología, carreras de Psicología, Comunicación Social y Periodismo;
docente de posgrado en Antropología Médica; Ciencias Sociales y Salud;
Antropología y Salud mental; Bioética y Epistemología; Antropología, Salud
y trabajo. Directora del Proyecto Abordaje antropológico a problemáticas de
salud, género y memoria. Propiciando el trabajo interdisciplinar.*

23

Resumen

Este artículo propone contenidos para la enseñanza de la Antropología en Psicología, teniendo en cuenta los cambios que promueve la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 respecto a una conceptualización distinta de enfermedad y salud mental y de estrategias de abordaje, desde un enfoque de derechos y orientado a la inclusión social de las personas con padecimientos mentales. La efectiva aplicación de estos cambios requiere transformar las representaciones sociales que orientan las prácticas de los profesionales y de otros sectores de la comunidad involucrados en esta problemática. El valor principal de la Antropología es no sólo conocer formas de vida distintas sino reconocer el carácter socio-histórico de las propias

prácticas para cuestionar esquemas naturalizados. Frente al predominio de la mirada biologicista e individualista, la Antropología Médica Crítica enfatiza el carácter social de los procesos de salud-enfermedad-atención: emergentes de las condiciones de vida y trabajo de una población, a la vez que objeto de construcción socio-histórico-cultural.

Palabras clave: Antropología Médica Crítica; Psicología Cultural; Interdisciplinariedad; Ley Nacional de Salud Mental

Abstract

This article suggests contents for the teaching of Anthropology in Psychology, taking into account the changes fostered by the National Mental Health Law 26.657 in relation to a different conceptualization of mental illness and health and treatment strategies, from the point of view of human rights and aimed at promoting the social inclusion of mentally ill people. The implementation of this law requires the transformation of social representations which guide practices and behaviors of professionals and other members of the community involved in this matter. The main contribution of Anthropology is not only to recognize different ways of life, but also the social and historical nature of its own practices in order to question naturalized frameworks. Critical Medical Anthropology confronts the predominance of the biologic and individualistic view emphasizing the social nature of health-illness-treatment processes, which are outcomes of the living and working conditions of a population, as well as object of social, historical and cultural constructions.

Key words: Critical Medical Anthropology; Cultural Psychology; Interdisciplinary approach; National Mental Health Law

Introducción

El dictado de contenidos de Antropología en grado y posgrado para otras disciplinas exige un esfuerzo de diálogo interdisciplinar y de selección de

aquello que la Antropología puede aportar para el abordaje de ciertas problemáticas comunes y para la reflexión epistemológica y metodológica. Reconocida como la disciplina que produce conocimiento sobre la alteridad, ¿qué valor puede tener esto para futuros psicólogos y profesionales de la salud? Si por otredad se entiende amplias descripciones de modos de vida diferentes al hegemónico (como lo hacían los antropólogos hasta alrededor de los años 60), el aporte radica en reconocer su existencia y validez. Para ello se torna necesario el principio metodológico del Relativismo Cultural que implica el “descentramiento” de los propios esquemas de percepción y explicación del mundo (naturalizados al punto de considerarse universales) para comprender las diversas formas de comportamiento humano desde sus propios sentidos. Pero, ¿está el “otro” fuera del “nosotros”? ¿es el otro pura negatividad? ¿es el otro un discurso anterior a una relación? (Skliar, 2011).

Si en cambio se considera la alteridad como producto de una relación de autoheteroidentificación, se pasa de entenderla como un hecho natural (como un en-sí) a visualizarla como parte de un proceso relacional y como un instrumento de observación y análisis. La alteridad como resultado del ejercicio de “extrañamiento”, el ver con ojos de forastero aquello que por ser familiar se escapa a la observación, permite aprehender aquello que se invisibiliza bajo la ilusión de que el portador de particularidades culturales es el otro en tanto el observador encarna el deber ser universal. La alteridad ya no entendida como “lo que no somos”, sino como aquello que no sabemos, aquello que aún no hemos sido capaces de ser (Skliar, 2011).

La principal contribución de la Antropología reside no sólo en conocer formas de vida distintas (lo que podría quedarse en un mero exotismo) sino en cuestionar las propias a partir de reconocer su arbitrariedad, su no-universalidad, su no-naturalidad, su mutabilidad. Arbitrariedad porque son producto del entramado histórico de procesos culturales, políticos, económicos, sociales, lo que los vuelve pasibles de crítica y cambio. Sin embargo la Antropología ha quedado fijada en el imaginario social con un

aura de excentricidad, asociada a anecdotarios de costumbres extrañas de tierras lejanas, que poco tiene para decir sobre la propia sociedad. Se torna necesario ante todo despojarla de su herencia culturalista, del “exotismo edulcorado” (Bartolomé, 2003) con el que contribuyó a las formas de “multiculturalismo pacato” (Segato, 2004) que enmascaran las tramas de desigualdad y las costumbres cuestionables de los grupos hegemónicos, para poner en diálogo sus producciones teóricas contemporáneas con los modelos y teorías vigentes en otras disciplinas.

Frente al aún dominante positivismo epistemológico que continúa sosteniendo la ilusión de neutralidad y a-culturalidad de sus categorías y modelos, disfrazando de universales patrones y normas particulares (legitimándolas como estándares de normalidad, funcionalidad y salud), resulta crucial la mirada antropológica entrenada en visibilizar el etno y sociocentrismo. Al volver su mirada extrañada hacia las sociedades occidentales-occidentalizadas incluyendo como objeto de estudio los saberes y prácticas disciplinares (como lo hace la Antropología médica crítica), la Antropología ha generado lecturas analíticas que de ser incorporadas por las propias disciplinas les servirían como herramientas de vigilancia epistemológica (Bourdieu *et al.* 2002). Los muy variados campos de producción y acción académica requieren de conceptualizaciones críticas y científicamente sustentadas sobre temas tales como la relación entre lenguaje y construcción de la realidad; vínculos entre cultura y biología, cultura y subjetividad; la distinción normalidad-anormalidad; los procesos de salud-enfermedad-atención; la identidad étnica y de género; niñez, juventud, familia; la relación entre cultura, ciencia, ética, derechos humanos y comunicación. Sobre esto la Antropología ha venido desarrollando una perspectiva que cuestiona prejuicios esencialistas, biologicistas, socio y etnocéntricos, patologizantes, aún vigentes en los fundamentos de las demás disciplinas, que han ignorado su crucial contribución a la hora de entender la complejidad de los procesos sociales y de la acción humana (incluyendo la

del científico) en tanto inevitablemente orientada y atravesada por significados socialmente construidos.

La Antropología en la formación en Psicología

La Antropología está presente generalmente en los primeros años del plan de estudio de las carreras de Psicología en Argentina, como parte de la formación básica general. Mientras que en las universidades nacionales los contenidos seleccionados provienen de la Antropología socio-cultural y en algunos casos también de la rama biológica, en las universidades privadas católicas se dictan contenidos de Antropología filosófica que poco o nada recuperan de los desarrollos de la Antropología en tanto disciplina científica.

Dada la fuerte presencia del Psicoanálisis en Argentina y su influencia en la creación de las carreras de Psicología en la segunda mitad del siglo XX en este país, desde donde se comenzó a definir el perfil profesional cuestionando el rol de mero asistente del personal médico y disputándole a este la jurisdicción sobre lo "psi" (Galende, 1990, Rosendo, 2009), cabría esperar el predominio de un abordaje interpretativo del comportamiento humano, una formación que priorice la dimensión simbólica para entender al ser humano. Una Psicología comprometida, al igual que la Antropología, en entender el fenómeno humano como síntesis dialéctica de biología y cultura, y posicionada junto al resto de las ciencias sociales reivindicando una científicidad basada en métodos y principios diferentes a los de las ciencias naturales, dado que la explicación de los fenómenos sociales requiere la interpretación para su comprensión.

Sin embargo se observa el peso que en los espacios de formación ha tenido el desarrollo de la ciencia cognitiva, que desde finales de los años 50 se ha focalizado en las explicaciones causales y en la predicción de la conducta (entendida como la acción observable), con el concomitante reduccionismo positivista, menospreciando el ámbito del significado y alejando a buena parte

de la Psicología de las otras ciencias humanas y sociales. “El lado ‘biológico’ de la Psicología ha abandonado su viejo cuartel general para unir sus fuerzas con las neurociencias. Las ‘ciencias cognitivas’, de nuevo cuño, han absorbido a muchos de aquellos que antes trabajaban en las villas de la percepción, la memoria o el pensamiento, que ahora se conciben como variedades de ‘procesamiento de información’” (Bruner, 1991, p. 11-12). En el afán de evitar el subjetivismo, la tendencia hoy reforzada también por el auge de las neuro(pseudo)ciencias, ha sido definir los procesos mentales en términos de “circuitos neuronales”, “procesamiento computacional”, eludiendo “el problema del habitar social del pensamiento como el de los fundamentos personales de la significación”, es decir, la “naturaleza cultural de la mente” y la “naturaleza mental de la cultura” (Geertz, 2002, p. 192). Esto ha llevado a plantear modelos que pretenden ser universales, desconociendo la particularidad histórico-socio-cultural del fenómeno humano en general y de los procesos de salud y enfermedad en particular. En lugar de cuestionar la mirada positivista-organicista de la Psiquiatría y del modelo biomédico dentro del cual esta especialidad se inserta, la Psicología así escindida de las ciencias sociales incurre en varios de los errores y limitaciones que desde la Antropología médica crítica se vienen señalando respecto a la medicina hegemónica: individualismo ontológico y metodológico, reduccionismo biologicista, a-historicismo, especificismo etiológico, indiferencia hacia los procesos sociales y culturales implicados en las etiologías y en el desarrollo de las enfermedades, y reificación de las categorías nosológicas (Menéndez, 2009; Laplantine, 1999). El problema de la reificación de las categorías de enfermedad se acentúa en el campo de la salud-enfermedad mental, dado que la clasificación se realiza a partir de características relacionales y expresiones emocionales, requiriendo un grado de abstracción aún mayor y donde los fenómenos que son tomados como síntomas psiquiátricos están entretejidos con manifestaciones habituales del sufrimiento humano (temor, frustración, angustia, tristeza). La concepción “baconiana” del lenguaje (espejo de la naturaleza, copia de la realidad) sigue aún presente en los

paradigmas hegemónicos del campo de la salud, conllevando la ilusión de una clasificación a-teórica, a-social y a-cultural de los trastornos y padecimientos, como si fueran directamente accesibles a la observación y medición empíricas, lo que se observa por ejemplo en el empleo acrítico de instrumentos de diagnóstico como el DSM. La ontologización de las categorías lleva a forzar la universalidad de criterios diagnósticos al exportar nosologías “a contextos culturales donde estos no adquieren coherencia ni sentido” (Martínez Hernández, 2010, p. 147).

Esta ceguera cultural del modelo positivista en salud, que invisibiliza la dimensión constituyente de sus categorías, también niega el papel de la cultura y lo social a nivel de las etiologías, de las manifestaciones sintomáticas, de los efectos terapéuticos y de la evolución de los procesos de enfermedad. En explicaciones etiológicas organicistas, la cultura es vista como un epifenómeno, mero modulador de la expresión de la enfermedad y cuyo conocimiento no se considera indispensable ya que poco tiene que ver con la biología humana, entendida como universal, pre-cultural y determinante. Frente a estas tendencias, la producción teórica de la Antropología médica crítica junto a los desarrollos del campo de la Salud Colectiva (Martínez Hernández, 2008; Menéndez, 2009) son un importante aporte para los profesionales de la Psicología, ya que enfatizan el carácter social de los procesos de salud-enfermedad-atención: emergentes de las condiciones de vida y trabajo de una población a la vez que objeto de construcción socio-histórico-cultural (categorías de enfermedad, salud, normalidad-anormalidad, y prácticas e instituciones para su control).

Aportes de la Antropología en relación a las recomendaciones de la Ley Nacional de Salud Mental

Durante las presidencias de Kirchner y Fernández de Kirchner el marco legal argentino se vio fuertemente modificado por leyes orientadas a una

ampliación de derechos sociales y civiles². La Ley nacional de Salud Mental (Nº 26.657, sancionada en el 2010) y la Ley de Identidad de Género (Nº26.743, sancionada en el 2012) implicaron un cambio hacia el reconocimiento de los derechos de grupos tradicionalmente vulnerados y una mirada crítica a los procesos de patologización y medicalización de aquello que cuestiona o se aleja de lo considerado normal.

La Ley Nacional de Salud Mental Nº 26.657, deroga la Ley Nº 22.914 e instala el derecho a la protección de la salud mental a través de estrategias y conceptualizaciones orientadas a la inclusión social de las personas con padecimientos mentales, en consonancia con la Declaración de Caracas acordada por los países miembros de la OPS en 1990. En su artículo 3 se afirma que la salud mental es “un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona”. Definir de este modo la salud exige profesionales que cuenten con una multireferencialidad teórica y una diversidad metodológica investigativa y terapéutica que les posibilite un abordaje integral e interdisciplinario. La real vigencia de esta ley requiere transformaciones no sólo en las representaciones sociales que guían las prácticas de los profesionales sino también la de amplios sectores de la comunidad involucrados (o que deben involucrarse) en esta problemática.

² Ley de Financiamiento Educativo, ley de Educación Sexual Integral, ley de Educación Nacional, ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y asistencia a sus víctimas, ley de Movilidad Jubilatoria, ley de Servicios de Comunicación Audiovisual, ley de creación del Banco Nacional de Datos Genéticos (para la identificación de niños apropiados durante la dictadura), ley de creación del Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo, ley Celíaca, ley de Matrimonio Igualitario, ley de Salud Mental, ley del Nuevo Estatuto del Peón Rural, ley de Muerte Digna, ley de Identidad de Género, ley de Femicidio, ley de Fertilización Asistida, por mencionar algunas de las más de 50.

El artículo 33 de dicha ley explicita una serie de recomendaciones a tener en cuenta en los espacios de formación de los profesionales del campo de la salud mental, las cuales son desarrolladas en el Anexo III realizado por la Comisión Nacional Interministerial de Políticas Públicas en Salud Mental, y sobre lo que la Antropología tiene mucho para contribuir. El primer aspecto mencionado en estas recomendaciones es el enfoque de derechos, desde el que se sostiene el principio de no discriminación, que “expresa el reconocimiento de todas las personas a la igualdad en el ejercicio de sus derechos, así como el respeto a la diversidad en sus distintas expresiones como género, diversidad sexual, cultural, nacionalidad por origen, aspecto físico, situación de salud-salud mental, discapacidad, situación socio-económica, entre otros”. Y señala que para que el mismo esté presente en las prácticas de atención, es necesario “problematizar en las instancias de formación, extensión e investigación el rol profesional, las representaciones, prácticas y políticas atravesadas por estereotipos, prejuicios y estigmas con implicancias en el plano de la salud, tales como la supuesta peligrosidad e irreversibilidad del padecimiento mental, que se traducen en conductas discriminatorias y/o manifestaciones de violencia institucional”. Desde la Antropología se abordan los procesos de identidad e identificación en intersección con el eje de desigualdad, cuestionando tanto la concepción esencialista (identidad como una serie de rasgos inamovibles) como la subjetivista (identidad como plena elección del individuo) desde una perspectiva procesual y relacional. Deconstruyendo explicaciones predominantes en el sentido común (la mirada culturalista-esencialista de la identidad étnica y la biologización de las identidades de género y juveniles) se sostiene que en torno a estos ejes se elaboran representaciones sociales tanto desde una autoidentificación como de una heteroidentificación en espacios de dominación-subordinación, donde se dan procesos de estigmatización pero también de resistencia e impugnación. Los procesos de identidad se entienden como parte de la lucha de sentidos que caracteriza lo que actualmente se conceptualiza como cultura: el conjunto heterogéneo de

significados históricamente contruidos, relativamente estable y ampliamente compartido por un grupo, articulado con la base material de la sociedad (Margulis, 2009; Giménez, 2007; Chiriguini, 2008). Las luchas simbólicas por la imposición de etiquetas generan realidades materiales, prácticas, actitudes y decisiones político-económicas que reproducen o transforman condiciones de desigualdad.

Este primer ítem desarrollado en el Anexo se refuerza con el ítem 9 que aborda el aspecto de la interculturalidad, la cual debe ser incorporada en las intervenciones socio sanitarias que se propongan. En las recomendaciones se plantea la importancia de promover una perspectiva que “desnaturalice la mirada etnocéntrica así como los prejuicios y estereotipos asociados a discriminación, xenofobia y racismo, tomando especial consideración de las realidades territoriales y jerarquizando el saber popular”. Aquí el aporte de la Antropología es central, disciplina pionera en cuestionar el etno- y sociocentrismo y el racismo, tanto en sus versiones científicas como en las prácticas y discursos de la sociedad en general.

En relación a la perspectiva de género, se alerta contra “la vigencia de estereotipos de género que generan condiciones de padecimiento a partir de la consolidación de roles rígidos en la sociedad, que devienen en situaciones cotidianas de discriminación” (ítem 7 del Anexo). La Antropología ha sido precursora en criticar el paradigma estructural-funcionalista sobre los roles de género y la organización familiar, la biologización del género y el ideal de familia propio de una visión sociocéntrica (Tarducci, 2013; Segato, 2010). Analizar la diversidad de identidades de género en un contexto de heteronormatividad pero ya en vigencia de la Ley de Identidad de Género, articula los desarrollos conceptuales sobre identidad con la crítica a los procesos de medicalización de la anormalidad, por ejemplo la medicalización de la intersexualidad y la patologización de identidades de género disidentes (Cabral, 2003; Lavigne, 2009; Strasser, 2019). La imposición de intervenciones quirúrgicas a los sujetos intersex o a quienes desean realizar

un cambio de identidad de género, torna evidente el rol de la Medicina (con el aval y justificación de otras disciplinas como la Psicología) como institución “normalizadora” de características corporales para que se adecúen a una sexualidad que se presume dicotómica y garantía de un proceso de subjetivación “correcto”, sin ambigüedades. La *American Psychological Association* publicó en 2015 la *Guidelines for Psychological Practice with transgender and gender non conforming people (TGNC)* realizada a partir de una amplia revisión bibliográfica de investigaciones (en su mayoría anglosajonas) en torno a la atención y tratamiento de personas TGNC, junto con información obtenida a partir de entrevistas a sujetos TGNC y a especialistas dentro y fuera de la Psicología. Esta guía pretende facilitar el acceso al conocimiento sobre esta temática específica a los profesionales de la salud mental promoviendo formas de atención trans-afirmativas. Allí se define personas TGNC como aquellas cuya identidad de género no concuerda con el sexo asignado al nacer, remarcando que el género es una construcción no binaria que habilita una gama de identidades de género que pueden no coincidir con el sexo asignado al nacer. Urge que la Psicología y la Psiquiatría cuestionen su rol de control social compartido con la biomedicina, promoviendo un uso crítico y heurístico de sus categorías nosológicas que les permita abordar el sufrimiento psíquico producto del estigma social y la discriminación. “Los derechos no pueden ser objeto de chantaje a punta de bisturí, no se puede hacer que alguien deba consentir someterse a una intervención quirúrgica como precio a pagar por el reconocimiento civil” (Cabral, 2003, p. 124).

Dado que conceptualizaciones “devenidas de determinados marcos teóricos, ocasionan posibles efectos iatrogénicos y/o estigmatizantes al ser aplicadas al diagnóstico y/o tratamiento del sujeto con padecimiento mental”, se recomienda “revisar las conceptualizaciones y representaciones sociales en salud-salud mental empleada en la formación, su origen, fundamentos, aplicación y significaciones asociadas, para que resulte acorde a las

convenciones internacionales de referencia y a la normativa nacional vigente” (Anexo). El apartado “Base conceptual” del Plan Nacional de Salud Mental destaca el reemplazo de la expresión “enfermedad mental” por “personas con padecimiento mental” o “sufrimiento psíquico”. Esto implica un cambio epistemológico de la idea de una enfermedad cosificada hacia la del sufrimiento como producto de la relación entre el sujeto, lo social y lo cultural. “A diferencia del concepto de ‘enfermedad’ o ‘trastorno’, los nuevos enunciados de ‘padecimiento’ o ‘sufrimiento’ instituyen un concepto histórico-social sobre el padecer (sufrir), es decir un concepto cultural y, por lo mismo, cambiante en cada contexto [...] se trata entonces de colocar el padecimiento como una construcción subjetiva e intersubjetiva enlazada a procesos estructurales e históricos” Faraone (2013, p. 36). De la misma manera, en el texto de la nueva Ley se reemplaza “tratamiento” por “procesos de atención”, entendiendo que la desinstitucionalización del padecimiento mental implica no sólo cuestionar la existencia de los manicomios sino los dispositivos ideológicos subyacentes que promovieron el aislamiento, el encierro y las prácticas iatrogénicas y deshumanizantes para acallar los síntomas.

La Antropología médica crítica aborda las categorías de enfermedad (tanto de profesionales y como legos) como parte de la cultura, entendida como recursos simbólicos para orientarse en el mundo y por cuya acción la amplitud e indeterminación de las facultades inherentes al hombre queda reducida a un conjunto de conductas concretas, concepción muy cercana al de representaciones sociales y al concepto de *habitus* de Bourdieu, en tanto modelos de la realidad, para actuar sobre la realidad, esquemas de percepción y acción (Giménez, 2007). Esto permite contraponer a la concepción positivista (organicista) de enfermedad una perspectiva cultural-relativista que destaca el carácter de construcción socio-cultural de las categorías de enfermedad, así como de la distinción normal/patológico. A la ya clásica distinción entre *disease*, *illness* y *sickness*, que planteaba la existencia de categorías de enfermedad provenientes de distintos ámbitos (el

biomédico, la subjetividad del paciente y la sociedad, respectivamente) la Antropología médica crítica viene a agregar que la *disease* es también una construcción sociocultural y no un nombre para entidades reales (Martínez Hernández, 2008). La presunción positivista de que el lenguaje científico es reflejo de un mundo segmentado, preexistente a las categorías que le dan nombre, impide ver las nosologías científicas como categorías culturales, sosteniendo el imaginario de un saber neutral y sin interferencias del mundo social, cultural, económico-político. El DSM “es proclamado como un manual a-teórico, basado en principios de testeo y verificación a partir de los cuales cada trastorno es identificado por criterios accesibles a la observación y medición empíricas [...] con pretensiones de neutralidad y generalidad para todo tiempo y lugar” (Faraone, 2013, p. 33). Como se señaló anteriormente, la Antropología médica crítica cuestiona esta reificación de las categorías de enfermedad, que lleva a exportar e imponer nosologías y criterios diagnósticos en contextos culturales distintos a los que le dieron origen “cuando sería tan relevante como oportuno partir de la diversidad de síntomas y cuadros clínicos para desarrollar teorías que pudiesen dar cuenta de la variación” (Martínez Hernández, 2010, p. 147).

Los cambios conceptuales propuestos en la ley son producto de una reflexividad epistemológica que permite analizar cómo las categorías de enfermedad están atravesadas por la lucha entre una mirada dominante que se torna hegemónica a través del control ideológico y las miradas subalternas de los sujetos y grupos con menos poder. Decir que alguien está o es enfermo tiene consecuencias que van más allá de la situación concreta por la que se le atribuyó esa etiqueta. Si las representaciones sociales tienen consecuencias en la vida social, las representaciones negativas producirán efectos iatrogénicos y/o estigmatizantes. Tema investigado y desarrollado desde el interaccionismo simbólico (Goffman, 2001 [1961]) y la teoría del etiquetamiento (*labelling theory*) (Lermert, 1977 en Castro, 2011), que señalan que una vez realizado un diagnóstico, los comportamientos presentes

y pasados del diagnosticado son reinterpretados a la luz de esa etiqueta que ya no es puesta en duda. Dentro de las modificaciones que se promueven sobre las representaciones sociales del padecimiento mental, se destaca que el mismo no sea considerado un estado crónico. A partir de comparaciones interculturales en torno a enfermedades mentales se ha observado que connotaciones de cronicidad y peligrosidad están asociadas a una peor evolución del individuo enfermo, en contraste con mejores perspectivas de cura en sociedades donde la enfermedad mental no conlleva estos sentidos de irreversibilidad (Martínez Hernández, 2010).

Junto a reconocer que los procesos de salud-enfermedad-atención son objeto de la construcción de saberes y prácticas tanto por parte de los profesionales como por los sujetos legos (las experiencias de malestar y padecimiento son uno de los aspectos de la vida cotidiana que mayor producción de significados demanda), la Antropología enfatiza además que su carácter social reside en que son emergentes de las condiciones de vida y trabajo de los pueblos, siendo crucial poder leerlos como expresión de conflictos y desigualdades sociales. Tanto en la recomendación 22 como en la 24 del Anexo se señala la importancia de la mirada epidemiológica para visibilizar los determinantes sociales de los padecimientos.

La noción de "determinación social" elaborada desde las corrientes latinoamericanas de Medicina Social y Epidemiología crítica, cuestiona la lógica de causalidad lineal para entender los procesos de salud y enfermedad. Poder concebir procesos sinérgicos, de subsunción, de sobredeterminación entre niveles macrosociales, grupales e individuales, exige comprender al fenómeno humano como un compuesto de múltiples dimensiones donde la biología se presenta fuertemente atravesada por lo social y lo cultural (Breilh, 2013). Laurell ha propuesto el concepto de "nexo biopsíquico humano" para aprehender la historicidad de los procesos biológicos y psíquicos producto de la capacidad que tiene el cuerpo-mente para responder con plasticidad a las exigencias del entorno transformando las propias condiciones de existencia.

Desde este enfoque se busca evitar las miradas dicotómicas que contraponen lo biológico a lo social, lo individual a lo colectivo, reconociendo la compleja interrelación entre los procesos sociales externos y los procesos biopsíquicos humanos que requiere una articulación sustancial entre las ciencias biológicas y las ciencias sociales (Laurell, 1994). En esta encrucijada de naturaleza y cultura, la Antropología se ha empeñado en entender el fenómeno humano como una síntesis dialéctica de ambos aspectos, revisando asiduamente las limitaciones tanto del concepto de cultura clásico (conjuntos de rasgos y costumbres) como el de una biología humana a-histórica y a-social (Geertz, 2003 [1973]). Sin embargo la concepción obcecada de una biología y una cultura como ámbitos separados conlleva que “pese al cúmulo de evidencias que permiten establecer una asociación de ciertos determinantes sociales con los procesos individuales y colectivos de padecimientos mentales, la formación se centra habitualmente en el abordaje disociado y fragmentado de los aspectos biológicos–psicológicos–sociales que atraviesan los procesos de salud-enfermedad-cuidado” (Anexo, punto 24).

Si se concibe la enfermedad como experiencia, y ésta como medio intersubjetivo, como espacio emergente a partir de la interacción de categorías culturales y estructuras sociales con los procesos psicológicos y fisiológicos, se evita tanto el subjetivismo como el biologicismo para analizar la articulación entre la vivencia de enfermedad y los procesos sociales y culturales. El desafío de la salud mental está en comprender cómo “el agotamiento físico, el hambre, la enfermedad y el dolor pueden quebrar nuestras conexiones o truncar su crecimiento [...] el poder del dolor (como en los casos de tortura) reside en que destruye nuestra conexión con el mundo personal y cultural, borrando el contexto significativo que da sentido a nuestras esperanzas y anhelos” (Bruner, 1991, p. 37). Esta perspectiva es central también para el abordaje de los consumos problemáticos de sustancias psicoactivas, tema mencionado en el ítem 8 del Anexo con la recomendación de trabajar en torno a las determinaciones socio-históricas y

contextos de vulnerabilidad que los propician, desde el enfoque de reducción de daños y evitando la patologización, criminalización y estigmatización de estas prácticas.

Poner el acento en la determinación social de los procesos de salud-enfermedad trae aparejada la crítica a la medicalización de los mismos. Autores como Conrad y Foucault partiendo del proceso denunciado por Illich como “medicalización de la vida” (expansión del ámbito de intervención de la biomedicina sobre cualquier aspecto de la vida homologándolo con la categoría organicista de enfermedad) profundizaron en las situaciones que llevan a la medicalización de la anormalidad y de problemas sociales. La institución médica, patologizando la anormalidad ejerce un rol de control social sobre disidencias, y medicalizando los problemas sociales ancla su causa y solución en el individuo desresponsabilizando a la sociedad por sus relaciones sociales, laborales, político-económicas dañinas (Foucault, 1992; Conrad, 1982). El biologicismo, con su individualismo ontológico, epistemológico y metodológico, y su discurso adaptacionista, se instala como verdad porque es exculpatorio: decir que una situación disruptiva, de sufrimiento o de inequidad es producto de la biología, la coloca fuera del cuestionamiento moral (Lewontin *et al.*, (2009) [1987]). “Invocar a diablos biológicos o a ‘Pedro Botero’ es eludir nuestra responsabilidad por algo que hemos creado nosotros mismos. [...] Haríamos mejor en cuestionar nuestra capacidad de construcción y reconstrucción de formas comunales de vida que invocar las deficiencias del genoma humano” (Bruner, 1991, p. 38).

Estas críticas han sido incorporadas en el Anexo, donde se advierte un uso inapropiado de medicamentos asociado a una inadecuada rotulación diagnóstica, y se recomienda “el estudio crítico de los métodos de clasificación diagnóstica que tienden a incluir al sujeto en categorías englobantes y generales, descuidando su historia y contexto” así como promover “que los tratamientos psicofarmacológicos se realicen en el marco de abordajes interdisciplinarios” junto a estrategias integrales.

La falta de reflexividad teórica y rigurosidad científica en el uso de categorías diagnósticas y tratamientos desencadena eventos de iatrogenia (daño y sufrimiento originado por el accionar médico), muchos vinculados a lo que Goffman describió como contextos de “envilecimiento”, al referirse a las inhumanas condiciones de las instituciones totales (el manicomio es una de ellas) que generan procesos de des-personalización y de victimización de los internos (Goffman, 2001 [1961]). Sobre estas características iatrogénicas que ha tenido la terapia de internación se plantea uno de los cambios más notorios que trae la nueva ley de salud mental: la desmanicomialización. Se prohíbe la creación de nuevas instituciones de internación monovalente debiendo sustituirse las existentes por abordajes interdisciplinarios e intersectoriales por fuera del ámbito de internación hospitalario y basándose en los principios de la Atención Primaria de la Salud. Para lograr este objetivo es necesario deconstruir legislaciones y prácticas como la internación compulsiva e involuntaria por pedido de un familiar y orden de un juez, la tutela, la punición y/o la exclusión, así como también construir nuevas estrategias de atención que prioricen acciones territoriales, la mirada comunitaria y la inclusión social. El necesario abordaje integral para lograr recuperaciones sostenibles requiere diagnósticos y acciones interdisciplinarias.

Educar en Derechos Humanos

La ampliación progresiva de derechos humanos y su impacto en nuevas leyes para su materialización en políticas públicas, debe tener resonancia en los espacios de formación y de comunicación para transformar los modos de percibir y actuar en una sociedad. Para que un ley tenga eficacia plena, es necesaria una tarea pedagógica de divulgación que permita instalar nuevas sensibilidades y cambios en la moral (Segato, 2004). La educación en derechos humanos es una práctica mediadora, de interpretar y traducir las normas para que se internalicen en acciones y actitudes, un

punto entre aquel deber ser que adquiere estatus legal y los modos de vida y costumbres de los grupos miembros de una sociedad (Rodino, 2015). Y en esto la Universidad debe asumir su "rol crucial en la revisión crítica de los términos construidos al calor de las luchas, de los sentidos que abren u obturan en la disputa por el sentido común, en poder aportar solidez a las caracterizaciones del pasado y del presente como modo fundamental de incidir en las luchas" (Feierstein, 2019, p. 65).

Bourdieu sostiene que la función de las ciencias sociales es comprender al mundo social, empezando por el poder, "porque no hay poder que no deba una parte -y no la menos importante- de su eficacia al desconocimiento de los mecanismos en los cuales se funda" (Bourdieu, 1990, p. 68). La Antropología redobla la apuesta de ser una "ciencia que incomoda" al cuestionar lógicas interpretativas que reducen la complejidad de los procesos sociales, que niegan la diversidad, que son indiferentes a las desigualdades o tienden a naturalizarlas, justificándolas y favoreciendo situaciones de exclusión. Introducir contenidos de Antropología en otras carreras (sea en el grado como en el posgrado) requiere una presentación de las generalidades del quehacer antropológico y del devenir de su objeto de estudio y de sus enfoques, para que se pueda entender la perspectiva de la cual emergen sus aportes conceptuales, epistemológicos, metodológicos, la especificidad de sus conceptos, las discusiones en torno a estos y sus diversas articulaciones con problemáticas específicas del campo disciplinar de los estudiantes. El conocimiento avanza por construcción, de-construcción y re-construcción, a partir de críticas teóricas y propuestas parcialmente superadoras de los conceptos en torno a los que se definen y disputan diferentes perspectivas. Los conceptos, por más operativos y desambiguos que intenten ser, son, como toda categoría del lenguaje, recortes arbitrarios de la realidad, de la mano de un lenguaje que nunca puede atrapar todo, que englobará bajo un nombre cierto conjunto de fenómenos desde una perspectiva siempre modificable. Para evitar su reificación, la enseñanza de los conceptos debe

plantearse desde un “qué se entiende por”, “qué es lo que hay” en las palabras y no qué es lo éstas “son” (Skliar, 2011, p.7). Es necesario promover desde los espacios de formación una mirada procesual, relacional, que aspire a la complejidad, atenta a no caer en explicaciones lineales, unicasuales y reduccionistas.

Se suele considerar a la producción antropológica como puro anecdotario de otredades, pero se requiere cada vez con mayor urgencia “no sólo entender y criticar los acontecimientos actuales, sino también contribuir a imaginar el futuro repensando el presente y haciendo ver, a partir del cuestionamiento de esa construcción arbitraria que llamamos realidad, la pluralidad de realidades posibles” (Bartolomé, 2003, p. 202). Lo recorrido en estas páginas, sin ser exhaustivo, presenta contenidos antropológicos que pueden enriquecer notablemente la formación en Psicología fortaleciendo su rigurosidad conceptual y su posicionamiento ético.

Referencias bibliográficas

- American Psychological Association (2015) Guidelines for Psychological Practice with Transgender and Gender Nonconforming People. *American Psychologist*. 70(9), 832-864. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039906>
- Bartolomé, M. (2003) En defensa de la etnografía. El Papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, 12, 199-222.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. México D. F., México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C. (2002) *El oficio de sociólogo*. Bs. As., Argentina: Siglo XXI Editores.
- Breilh, J. (2013) La determinación social de la salud como herramienta de transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva). *Rev. Fac. Nac. Salud Pública*. 31(1), 13-27.

- Bruner, J. (1991) *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid, España: Alianza.
- Cabral, M. (2003) Pensar la intersexualidad, hoy. En D. Maffía (Ed.) *Sexualidades migrantes. Género y transgénero* (pp. 117-126). Bs. As., Argentina: Feminaria Editora.
- Castro, R. (2011) *Teoría social en salud*. Bs. As., Argentina: Lugar Editorial.
- Chiriguini, M. C. (2008) Identidades socialmente construidas. En M. C. Chiriguini (Ed.) *Apertura a la Antropología* (pp. 61-78). Bs. As., Argentina: Proyecto Editorial.
- Comisión Nacional Interministerial de Políticas Públicas en Salud Mental (2014) *Anexo III, Recomendaciones a las universidades públicas y privadas, artículo 33º Ley Nacional Nº 26.657, Acta Nº 6/14*. Recuperado de <https://bit.ly/3z9RI3i>
- Conrad, P. (1982) Medicalización de la anormalidad y control social. En D. Ingleby (Ed.), *Psiquiatría crítica. La política de la salud mental* (pp. 129-154). Madrid, España: Grijalbo.
- Dirección nacional de salud mental y adicciones, Ministerio de salud, Presidencia de la Nación (2013) *Plan Nacional de Salud Mental*. Disponible en <https://bit.ly/3D2yIRk>
- Faraone, S. (2013) Reformas en Salud Mental. Dilemas en torno a las nociones, conceptos y tipificaciones. *Salud Mental y Comunidad*, 3 (3), 29-40.
- Feierstein, D. (2019) La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas. En M. del R. Badano (Ed.) *Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos* (pp.47-65). Paraná, Argentina: Editorial UADER.
- Foucault, M. (1992) *La vida de los hombres infames*. Bs. As., Argentina: Altamira.
- Galende E. (1990) *Psicoanálisis y Salud Mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica*. Bs. As., Argentina: Paidós.

- Geertz, C. (2002) *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, España: Paidós.
- Geertz, C. (2003) [1973] *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Giménez, G. (2007) *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México D. F., México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Goffman, E. (2001) [1961] *Internados: Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Bs. As., Argentina: Amorrortu Editores.
- Laplantine, F. (1999) *Antropología de la Enfermedad*. Bs. As., Argentina: Ediciones del Sol.
- Laurell, A. C. (1994) Sobre la concepción biológica y social del proceso salud enfermedad. En M. I. Rodríguez (Ed.), *Lo biológico y lo social. Su articulación en la formación del personal de salud* (pp. 1-12). Washington D. C. EUA: OPS.
- Lavigne, L. (2009) La regulación biomédica de la intersexualidad. Un abordaje de las representaciones socioculturales dominantes. En M. Cabral (Ed.), *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano* (pp. 51-70). Córdoba, Argentina: Anarrés Editorial.
- Lewontin, R. C., S. Rose y L. J. Kamin (2009) [1987] *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Barcelona, España: Crítica.
- Margulis, M. (2009) *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*. Bs. As., Argentina: Biblos.
- Martínez Hernáez, A. (2008) *Antropología Médica. Teorías sobre la cultura, el poder y la enfermedad*. Barcelona, España: Ed. Antropos.
- Martínez Hernáez, A. (2010) Psiquiatría cultural. Teorías, comparaciones y políticas en salud mental. En M. A. Martorell, J. M. Comelles y M. Bernal (Eds.) *Antropología y enfermería* (pp. 143-165). Barcelona, España: Editorial Universitat Rovira i Virgili.
- Menéndez, E. (2009) *De sujetos, saberes y estructuras. Introducción al enfoque relacional en el estudio de la Salud Colectiva*. Bs. As., Argentina: Lugar Editorial.

- Rodino, A. M. (2015) Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias. En *Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz*. Facultad de Educación, Universidad de Puerto Rico. Recuperado de <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/Rodinoconf2015.pdf>
- Rosendo, E. (2009) Las leyes en el campo de la salud: entre la defensa de intereses (corporativos y profesionales) y la regulación de las prácticas profesionales. El caso de la Ley de Salud Mental Nº448 de la Ciudad Autónoma de Bs. As. *Psicología y Psicopedagogía. Publicación virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador*, 21, 1-18.
- Segato, R. (2004) Antropología y Derechos Humanos: Alteridad y Ética en el Movimiento de los Derechos Universales. *Série Antropologia*, 356, 1-25.
- Segato, R. L. (2010) *Las estructuras elementales de la violencia*, Bs. As., Argentina: Prometeo.
- Skliar, C. (2011) *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado. Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Bs. As., Argentina: Miño y Dávila Ed.
- Strasser, G. (2019) La despatologización de la transexualidad: ser minoría no es enfermedad. Hacia una ética de denuncia de la etiología social del sufrimiento. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 17 (43), 1-32.
- Tarducci, M. (2013) Adopción y parentesco desde la Antropología feminista. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 4 (37), 106-145.



Recibido: 21/08/2021

Aceptado: 16/09/2021

Cómo citar este artículo:

Strasser G. (2021), La Antropología en la formación en Psicología: aportes para incorporar los cambios de la Ley Nacional de Salud Mental y la perspectiva de derechos. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 23-45.





Antropología y Educación. Reflexiones y propuestas respecto a su enseñanza para la formación en Ciencias de la Educación

Anthropology and Education. Teaching considerations and proposals for the Educational Sciences programme

Lidia Mabel González

lidgonzalez2014@gmail.com

Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNCuyo). Doctoranda en Doctorado en Ciencias de la Educación, en trayecto final de elaboración de Tesis (UNCuyo), Diplomada Internacional en Intervención y Prevención en Violencia de Género y Políticas Públicas (UCCuyo). Profesora en la Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación (UNSL). Profesora Adjunta exclusiva Docencia de grado y posgrado en la enseñanza de la antropología y la formación docente, FCH-UNSL.

46

Está a cargo de la dirección de proyectos de Investigación en el área Socio antropológica de la Educación y Formación Docente: Identidades y procesos. Investigación antropológica/etnográfica de las experiencias de formación docente en contexto. Representante de la Red de Formación Docente KIPUS Costa Rica en San Luis, Argentina: red que coordina actividades con instituciones locales, nacionales e internacionales (UBA-UNSL-KIPUS CR).

Antecedentes relevantes de gestión en distintas áreas institucionales.

Resumen

Antropología y Educación como disciplina a enseñar en la educación superior, posee una dimensión constitutiva en el desarrollo de las diferentes carreras



de la Facultad de Ciencias Humanas en la que se ofrece. Este trabajo compone un recorte acerca de la enseñanza de la Antropología para estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis. Diferentes inquietudes cristalizaron la práctica de enseñanza como dimensión de contexto, compleja, y protagonista de aquellos dispositivos de formación inicial que emergieron en la elaboración de borradores tras borradores, objetivados en una programación genuina como modo particular de concebir la esencia del quehacer docente. En ella emerge, "la antropología como herramienta cognitiva, justamente y sosteniendo, que en el proceso de generación de conocimientos se establece una relación compleja y crítica al momento de ser interpelados por la realidad desde la perspectiva de la Antropología Social y Cultural" (Krotz, 2011). Se destacará el giro epistemológico ocurrido en la última década plasmado en la construcción de programas de estudio de las carreras citadas vinculando intrínsecamente el campo teórico y metodológico de la Antropología con el amplio campo de saber de las Ciencias de la Educación.

Palabras clave: Enseñanza-Antropología y Educación – Reflexiones - Propuestas

Abstract

Anthropology and Education as a discipline to be taught in higher education, has a constitutive dimension in the development of the different careers of the Faculty of Human Sciences in which it is offered. This work composes a clipping about the teaching of Anthropology for students of the Faculty and Bachelor of Science in Education at the National University of San Luis. Different concerns crystallized the teaching practice as a context dimension, complex, and protagonist of those initial training devices that emerged in the elaboration of drafts after drafts, objectified in a genuine programming as a particular way of conceiving the essence of the teaching task. In it emerges, "anthropology as a cognitive tool, precisely and sustaining, that in the process

of generating knowledge a complex and critical relationship is established at the time of being questioned by reality from the perspective of Social and Cultural Anthropology" (Krotz , 2011). The epistemological turn that occurred in the last decade, reflected in the construction of study programs of the aforementioned careers, will be highlighted, intrinsically linking the theoretical and methodological field of Anthropology with the broad field of knowledge of Educational Sciences.

Keywords: Teaching- Anthropology and Education-Reflections-Proposals

Introducción

Este trabajo compone un recorte acerca de la enseñanza de la Antropología para estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación. A partir del plan de estudio Ord. 20/1999, los diferentes programas ofrecían una organización dirigida a la enseñanza de la Antropología en general, como también una unidad temática específica que abordaba los procesos educativos apoyados con bibliografía de autores de España, México y Argentina. El conjunto de contenidos que comprendieron, desplegaba la identificación de la Antropología describiendo los diferentes momentos de constitución, su división en dos grandes ramas. Se estudiaban los intelectuales clásicos de la Antropología y las diversas corrientes filosóficas que ejercieron algún tipo de influencia en el desarrollo de esta ciencia y sobre todo la fuerza que estas líneas de pensamiento tuvieron entorno al concepto de Cultura siendo éste central y de estrechos lazos en el estudio de otras ciencias sociales, la especificidad y la metodología para el abordaje de los distintos fenómenos sociales y culturales. La unidad temática que abordaba la educación se apoyaba en la joven línea de investigación de la Antropología, la denominada Antropología Educativa, Antropología de la Educación, o Antropología Educativa (Velazco Orozco, Reyes Montes, 2011), vinculando horizontalmente con las demás asignaturas previstas en el plan de formación.

En la última década ocurre un giro epistemológico importante concomitante al contexto formativo. Se produjo un cambio en la programación propio de los nuevos tiempos de desarrollo, cambios necesarios en el orden de la estructura, en cuanto a objetivos, contenidos, metodología y bibliografía. Este desplazamiento respondió a las diversas líneas de pensamiento docente que se reactualizan y se renuevan coincidiendo con los posicionamientos que se sustentan. Por esta época, resultó muy fortuito el encuentro con los textos de antropólogos latinoamericanos quienes plantean una mirada diferente acerca de la enseñanza de la Antropología. Se capitaliza la experiencia y la crítica desde la visión de una Antropología “*propia*” (Krotz, 2011, sugiriendo que la enseñanza de la Antropología debe tener en cuenta al sujeto de conocimiento, “un sujeto de conocimiento que utiliza la antropología como herramienta cognitiva, (...) sosteniendo que en el proceso de generación de conocimientos se establece una relación compleja y crítica al momento de ser interpelados por la realidad”. De esta manera, la propuesta disciplinar pedagógico (el programa) se construye en el estudio de la Antropología y su especificidad (Sinisi, 2003) para los futuros profesionales que cimientan su propio lugar profesional a partir de sus experiencias vinculadas a los contextos socio históricos, tramas de relaciones, interpeladas por los debates contemporáneos en las diversas ciencias de la educación.

Desarrollo

Los planes de estudios académicos universitarios configuran las asignaturas que incluyen un conjunto de conocimientos sobre un objeto específico para ser enseñados y aprendidos. Desde las intencionalidades de la formación que puede contribuir una asignatura, se presupone y dispone una serie de objetivos con esos fines promoviendo un repertorio de estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizajes. En las asignaturas, generalmente, se estudian diferentes disciplinas, sus objetos, teorías, métodos, sosteniendo un grupo de contenidos definidos según la mirada y posición epistemológica

particular docente. Desde este contexto, dos- entre otras- son las interrogaciones que surgen y se caracterizan por ser propias y necesarias:

¿Qué se enseña? ¿A quién se enseña? Para responder a estas preguntas, es necesario antes precisar sobre que constituyen las “disciplinas” y los “contenidos” que se enseñan.

Las Disciplinas

Desde los principios de una didáctica rigurosa, (Camilloni, 2010) en el campo de las disciplinas distinguidas como ciencias sociales “no hay una disciplina que ocupe un lugar central respecto de las otras. No existe entre ellas una jerarquía y en ninguna de ellas se encuentra un núcleo sólido y estable, ni respecto de los temas, ni de los problemas, ni de las dimensiones y enfoques en los que desarrollan su labor de producción de conocimiento” (Camilloni, 2010: 61), la autora agrega “a esto se añade el carácter propio de los objetos de conocimiento de las ciencias sociales ya que se trata de objetos, procesos y estados complejos que no responden a lógicas lineales y que no se pueden describir y explicar recurriendo a mecanismos simples, monocausales, con pretensiones de objetividad (Camilloni, 2010 pp 61). Tal es así que desde finales del siglo XVIII y durante el siglo XIX surgieron nuevas ciencias sociales con gran diversidad en su interior. En este contexto, una disciplina se define por ejemplo “Immanuel Wallerstein y colaboradores (1996, pp. 19 y ss.) afirman (...) que las ciencias sociales nacieron de la voluntad de liberalismo de separar los enfoques sobre distintos problemas sociales de modo de hacer neutrales, esto es, de neutralizar los estudios sobre la sociedad” (citado por Camilloni, 2010).

Los Contenidos

En este marco, la identificación de una disciplina a enseñar dispuesta en la estructura curricular del plan de estudio, conforma un grupo de

contenidos/temas/problemáticas a trabajar en el desarrollo, según créditos horarios y ubicación en la estructura. “El contenido es una construcción social y cultural muy compleja. No nace ya listo, hecho, completo. (...) El contenido a enseñar es, en buena medida, algo relativamente indeterminado; está parcialmente abierto y debe ser materializado a través de la enseñanza” (Gvirtz y Palamidessi, 1998:2).

En esta misma línea, no se debe negar que las disciplinas académicas, conforme a la estructura curricular de un plan de estudio, responden a criterios epistemológicos, históricos, políticos y sociales de la formación que se persigue. Es decir, se inscriben como resultado de un proceso de institucionalización que se realiza en las universidades. (Camilloni, 2010).

Consecuente a las posiciones de abordar la enseñanza, que para nada exhaustivas, se reflexiona e identifica el campo que ocupa la Antropología y Educación como disciplina a enseñar para los futuros profesionales de las Ciencias de la Educación. Antropología y Educación se presenta desde su nombre como un desafío que refiere a ¿Antropología?, ¿Educación?, ¿un campo disciplinar, dos campos disciplinares? ¿Qué relación tienen?

Unas primeras reflexiones en cuanto a la tarea de definir el campo, tiene que ver con las relaciones que se puede observar.

En primer lugar, se identifica que la educación sin base antropológica no es educación (Velazco Orozco y Reyes Montes, 2011) ciertamente cada teoría en educación sostiene una idea de hombre. Desde Sócrates en el mundo de la pedagogía, en sus más profundos pensamientos y sostén de elocuencias, existía un hombre a quien educar, sujeto digno de educación, o sujeto educable, según cada filosofía de la educación. Así la pedagogía (*producción de conocimiento*) encierra una dimensión antropológica, ¿a qué nos referimos? Veamos: desde la historia misma de la educación sabemos que toda educación no es en el vacío, estuvo dirigida a un tipo de hombre/s,

mujer/es, niño/s y niña/s, esto coincidió con ideas sostenidas al interior de las diferentes sociedades y culturas. Primera pregunta ¿a quién va dirigido? Entonces la idea de “hombre” (hombre/s, mujer/es, niño/s y niña/s) conforma la dimensión antropológica de un sistema educativo. Mientras que pensar en ¿para qué? segunda pregunta, necesariamente surge la respuesta de los fines, o intenciones que emergían de la “idea de hombre, en futuro adulto”³, es entonces que se reflexionó acerca del para qué, por ejemplo, para luchar en las guerras, para cultivar el espíritu, para la política, para el trabajo, para ser ciudadano, para la integridad social, etc. Las intenciones variaron de acuerdo a las ideas que se sostenían integrando la dimensión teleológica de una teoría de la educación. Ahora, adoptada una “idea de hombre” (hombre/s, mujer/es, niño/s y niña/s), ¿a quién va dirigido?, y resuelto el ¿para qué?, surge otra pregunta, y ¿cómo se hace? tercera pregunta, allí ocurren varias alternativas/propuestas como respuestas, en tal ocasión es que decimos que estamos frente a una dimensión metodológica de una teoría de la educación. Los diferentes modos que se llevaron y se llevan a cabo estas intenciones, reposan en las alternativas (métodos) para llevar a cabo la educación, creando una historia de la humanidad en carácter educativo (Abbagnano y Visalberghi, 1992).

En segundo lugar, la Antropología como ciencia que inicia el estudio del “otro” cultural, que define la otredad en tanto sujeto contextualizado e histórico, que ha promovido, en ese conocer y transcurrir de la propia historia de la ciencia, describir las experiencias sociales y culturales con ese “otro” o esos “otros”, por lo que se legitima el avance de la ciencia en torno al estudio de “nosotros” en contextos complejos, diversos, interculturales, e históricos (Boivin, Rosato, Arribas, 2004) (Krotz, 2004). En este marco científico emerge la Antropología sociocultural pudiendo identificarse dos líneas de investigación fundamentales aunque a veces en disputas. Por un lado, el

³ El comillado es propio

atractivo por el estudio de la interacción social deviene en una Antropología social, o la afinidad en el estudio de lo cultural, acontece una Antropología cultural. Ambas, conjuntamente a la Antropología física, como la Antropología filosófica, complementan el estudio de los seres humanos. García Castaño y Pulido Moyano (1994), especificaban que la antropología norteamericana, de corte empírico, desde comienzos del siglo XX, se ocupó de la educación. Diferentes antropólogos investigaron diversos aspectos de este campo, entre ellos se destaca a Franz Boas, quien asignó una importancia elemental a la cultura por la influencia que ésta -según sus argumentaciones- ejercía sobre la conducta humana. En esa misma línea, Ruth Benedict y Margaret Mead indagaron el alcance de la transmisión de la cultura respecto a la formación en los primeros años de niños/niñas y jóvenes (García Castaño, 1994). Mediando el siglo, George Spindler y Solom Kimbal movilizaron este interés particular instituyendo la conformación de la llamada Antropología de la Educación, iniciando un nuevo y amplio campo de investigación antropológica hasta nuestros días. (García Castaño, 1994)

Reuniendo estas relaciones entre el campo de la Antropología y el campo de la Educación, (acotado a los fines de este trabajo, en la diversidad de enfoques al interior de estas ciencias, relación/relaciones que merece/n una investigación profunda sobre antecedentes, cercanías, distancias, encuentros, diálogos, etc. propia para otra oportunidad), en el conjunto de saberes sobre los seres humanos, encontramos específicamente ideas acerca del ser humano en cuanto la condición educable que nos lleva a reflexionar aspectos antropológicos. Vemos que una teoría de la educación se encuentra vinculada estrechamente con contenidos antropológicos. Antropología y Educación como campos científicos específicos se demandan teórica y metodológicamente. La teoría de la educación posee un principio antropológico de suyo, la educación de los seres humanos (García Castaño, Pulido Moyano, 1994) (Abbagnano y Visalberghi, 1992) (Velazco Orozco y Reyes Montes, 2011). Se observa el trabajo y ocupación de la Antropología

al ofrecer aportes para la comprensión de las realidades educativas. Se trata de un trabajo interdisciplinario hacia la comprensión y no simplificación, de los fenómenos sociales.

Redefinición del qué enseñar y para quien

La enseñanza de Antropología y Educación, en el marco de la formación de los estudiantes de profesorado y licenciatura en Ciencias de la Educación, abordaba en las primeras programaciones el estudio de la Antropología de corte norteamericano desde la selección de textos y contenidos dispuestos gradualmente. Se introducía en la ciencia describiendo los momentos de la misma, la división del campo teórico y metodológico en dos grandes ramas: el hombre como ser biológico y el hombre como creador de cultura. Se estudiaban autores clásicos y diversas corrientes de influencia en el desarrollo de esta disciplina, destacándose los aportes teóricos respecto a los conceptos de cultura, identidad, familia, mitos, cambio cultural, entre otros. Asimismo, se especificaba el estudio de la educación desde la joven disciplina Antropología de la educación cuyo objeto se orientaba a los procesos de trasmisión y adquisición de cultura (García Cataño, 1994) vinculando entonces, los aportes teóricos propios de la Antropología para entender a la educación en términos generales.

54

En este recorrido precisamente en la última década, mediante el afianzamiento de atributos subjetivos que benefician los procesos de conocimientos es que se instala el aspecto reflexivo y crítico respecto al saber que se imparte. Las inquietudes sobre el qué enseñar y para quién enseñar, condujeron a la reflexión sobre el cuerpo de conocimientos que se comunica, sobre la posición epistemológica frente al conocimiento, la sociedad, los seres humanos, el fenómeno educativo, constituyó un acercamiento a otras miradas, a los nuevos modos de concebir estos saberes. De renovada posición frente al conocimiento, a la enseñanza en general y en este caso a la enseñanza de Antropología para la formación en Ciencias de la educación,

surge una propuesta científico-pedagógica-didáctica manifiesta en las últimas programaciones, en ellas se encuentra un recorte sobre conceptos, temas, problemáticas que se consideran nucleares en la formación de estos grupos de estudiantes.

En principio los aportes de la literatura latinoamericana que se originan en el marco de procesos de descolonización, incide el interior de las ciencias antropológicas estimulando cambios profundos en sus modos de conocer. Emerge un nuevo sujeto de conocimiento “El nuevo sujeto –de hecho: una multiplicidad de nuevos sujetos en circunstancias concretas muy diversas– empezó a utilizar la antropología como instrumento cognitivo, ante todo, para contribuir al inventario de la realidad sociocultural de su propio país, que había sido hasta entonces casi siempre sólo el objeto de estudio de la antropología noratlántica” (Krotz, 2011). La existencia de un conocimiento que transformado en disciplinas a enseñar nucleaban las ideas creadas en universidades del norte, tradición naturalizada y predominante en países del sur (Krotz, 2011) constituía llevar a las aulas, el conocimiento hegemónico generado en otros espacios históricos (EEUU, Europa) (Krotz, 2011). Mientras que las propuestas latinoamericanas que conjuga al “pensamiento latinoamericano” asume la construcción de formas alternativas de conocer, en oposición a la construcción colonial/eurocéntrico de los saberes existentes en clave a la idea de modernidad instalada sobre estas tierras ” (Krotz, 2011). Las iniciativas que dieron voz al pensamiento nativo en las últimas décadas, respondían a “un modo propio de ver el mundo, de interpretarlo y de actuar sobre él” (Lander, 2000: 28). Estas voces sientan una manera de conocer en otra perspectiva, las ideas se centran en el “nosotros” transformando el sujeto observado, en el sujeto investigador de su conocer. Se propone deconstruir los modos dominantes de conocer dando lugar a una nueva concepción acerca del sujeto/objeto de investigación (Lander, 2000). Aquí la categoría de los otros, se transforma en un “nosotros” como sujetos de conocimiento, se origina una diversidad “epistémica”, en el reconocimiento

de las diferentes voces nativas, se inicia un desarrollo de “resistencia” a los modos eurocéntricos (Lander, 2000).

Con la intención de poner en relieve la crítica reflexiva entorno a la enseñanza, es que la propuesta se apoya en estos nuevos modos de concebir el conocimiento, a los sujetos que intervienen en la producción de conocimiento, y las nuevas intervenciones a la hora de ofrecer una programación científica-disciplinar. La superación de situaciones reduccionistas en cuanto a la elección de la bibliografía, la organización de los temas/contenidos, la selección de estrategias de enseñanza y la definición de instrumentos de evaluación se impregnan con estas nuevas ideas en este campo. Se observan posiciones reduccionistas en las primeras programaciones, impartían la enseñanza de Antropología y Educación con literatura proveniente de Europa o EEUU, destacando lo cultural por sobre lo social, propio de las líneas de pensamiento de la Antropología cultural; en su lugar y originando un giro epistémico, se propone tener en cuenta la literatura latinoamericana que revierte la perspectiva hacia la atención de la diversidad sociocultural interna y dando paso al sujeto en relaciones interculturales. Así la intención se fundamenta en la preocupación por “qué enseñar”, pregunta inicial de esta reflexión, y respondiendo que estas nuevas maneras de concebir el conocimiento (Lander, 2000), da paso al diálogo entre los campos de la Antropología y la Educación en términos relacionales (Achilli, 2005), ambos campos se confluyen de manera intrínseca a la hora de abordar primero el conocimiento y segundo la formación, el “para quién”. Ahora, no resultó fácil tomar algunas decisiones. A saber, esta asignatura se encuentra en el segundo año de la formación para ambas carreras, en la estructura del plan de estudio no posee correlatividad para cursar asignaturas de años superiores, dando lugar a un grupo heterogéneo en cuanto al capital de saberes apropiados en los diferentes años de la formación, atento a los cuatro años para el profesorado y cinco años para la licenciatura. Otro aspecto a tener en cuenta, es que los estudiantes no han recibido Antropología general,

esto se traduce al pensar el “para quien”, porque no se está enseñando Antropología a futuros antropólogos, caso que ocurre en otras universidades donde, generalmente, existe un departamento de Antropología y educación para formar antropólogos que atiendan la educación. En este caso, se forman profesionales de la educación desde la perspectiva antropológica. Entonces y ante este desafío, se decide como paso principal, introducir en la naturaleza del conocimiento antropológico para luego identificar y estudiar la especificidad del campo de la Antropología y Educación.

Este trabajo intelectual que requiere pensar la enseñanza, y mediante la reflexión sobre aspectos señalados (pueden existir otros, seguramente) es que se ha montado una propuesta que encierra todas estas interrogaciones, que se revisita con cada grupo anual. De mucha luz a nuestro trabajo son los escritos de Elsie Rockwell, que resultan muy significativos para pensar el “qué enseñar”. Rockwell en “Movimientos sociales emergentes y las nuevas maneras de educar” hace referencia a nuevos sujetos, nuevos contextos, nuevas formas de relacionarse, nuevos problemas, que han invitado a plantear una organización curricular de la enseñanza teniendo en cuenta, justamente, las problemáticas y discusiones sociales actuales que demandan atención en el seno de las aulas (Rockwell, 2012).

De esta manera, la propuesta se enmarca en los fundamentos epistemológicos teóricos metodológicos de la lógica relacional (Achilli, 2005) de concebir los sujetos, y los fenómenos educativos como construcciones históricas y cotidianas, donde las relaciones socioculturales se manifiestan significando las esferas individuales y colectivas, considerando los movimientos sociales emergentes como núcleo de las prácticas de enseñanza. (Rockwell, 2012)

Entonces, superando las tradiciones y obstáculos en el que enseñar, se parte entendiendo a la formación en un doble sentido (Achilli, 2005), como práctica de enseñanza: ese proceso de transmisión y de intercambio de conocimientos, y, como ese proceso de apropiación de una práctica que el

sujeto podrá desarrollar como profesor y licenciado en Ciencias de la Educación. Se organizan núcleos temáticos necesarios, en principio, para introducir en la ciencia que resulta nueva para estos estudiantes, luego, la relación con otros campos científicos y en particular con la educación, destacándose desde un primer momento cómo se produce conocimiento en la antropología reparando en la metodología propia del quehacer antropológico, la etnografía. En estos momentos se articula la formación teórica con la formación metodológica al punto de localizar una formación específica que hace al profesional analizando sus propias prácticas y contextos. Desde este punto los/las estudiantes visualizan la perspectiva de la Antropología sociocultural analizando diferentes aspectos de la Educación (Cerletti, 2017) (Guber, 2004). Se discuten conceptos como cultura e identidad destacando el carácter de las alteridades, intentado reconstruir concepciones esencialistas en el marco de las relaciones sociales y las nociones de diferencia y desigualdad en los contextos socioculturales (Grimson, Merenson, Noel, 2011). La institución educativa como espacio de construcción de identidades/subjetividades generizadas, feminidades y masculinidades. (Chiriguini, 2006) (Giménez, 2007) (Grimson, 2011) (Segato, 1999) (Molina, 2013). También componen los núcleos temáticos, los debates en torno a la situación de interculturalidad y las migraciones cada vez con mayor presencia en los espacios educativos de los nuevos contextos. (Montesinos, 2005) (Novaro y otros, 2011) (Palma, Montesinos y Sinisi, 1995-1996), debates respecto a las relaciones entre los diferentes grupos, teniendo en cuenta que no ocurren desde la concepción de espacios homogéneos, por el contrario, en situaciones de diversidad y desigualdad (Rehaag, 2010) (Walsh, 2012). Por último, advertir en el proceso de formación mismo, los sujetos en relación con el conocimiento y los saberes. (Lander, 2000) (Martín Casares, 2008) (Rockwell, 2012). Saberes que requieren una revisión para desnaturalizar posiciones biologicistas o esencialista en cuanto a las concepciones del cuerpo, la sexualidad y género en la formación docente. (Talani, y Viotti, 2017) (Villalba Labrador, 2016)

(Segato, 2012). La perspectiva socio antropológica para analizar las juventudes corporizadas (Margulis, 1996); las nuevas constituciones familiares, (Sánchez Molina, Tomé Martín, y Valencia, 2009) (Durham, 1998); la identidad profesional, la salud/bienestar/enfermedad entre los profesionales/docentes (Aparicio Mena, 2009). La feminización del trabajo docente, entre otros temas que se proponen estudiar y analizar en los contextos educativos actuales.

Reflexión final

La enseñanza de la Antropología y Educación como disciplina plantea varios desafíos. En esta ocasión se ha desarrollado puntualmente el desafío que surge al pensar qué enseñar y luego el planteo sobre a quién va dirigida esta enseñanza (aunque, quedan varios aspectos sobre los que profundizar). Así, dos situaciones emergen, la primera surge al revisar las programaciones anteriores a la última década, se observa la des-actualización del conjunto de contenidos, la des-actualización de marcos epistemológicos y la relevancia reduccionista de estas perspectivas. También se observa la escasa articulación de estos contenidos con la educación, teniendo en cuenta a quien va dirigida la enseñanza, solamente una unidad temática aborda la particularidad del campo educativo. La segunda situación abre paso a una nueva visión de lo que se entiende por disciplina a enseñar, intentando renovar la mirada hacia la significatividad para estas/os estudiantes que transitan por este espacio formativo. Se manifiesta un giro epistémico en las nuevas programaciones de la última década, se renueva la posición frente a la práctica del conocimiento constituyéndose en una propuesta que incluye no solamente la propia experiencia en la construcción de saberes, sino también, la integración del campo específico como marco interdisciplinar para analizar la educación. Entonces en la búsqueda de respuestas sobre el qué enseñar y para quién, se resignifica la mutua y necesaria relación entre ambos campos del saber, configurando un campo específico de formación. La

Antropología analizando el campo de la educación constituye una mirada social y cultural amplia que nutre las concepciones acerca de la historia, los sujetos, y los contextos manifiesta en los discursos pedagógicos, a su vez que enriquece el propio capital teórico y metodológico de producción de conocimiento. Asimismo, se puntualiza en la conjugación de un quehacer docente advirtiendo y documentando la dinámica sociocultural que se sitúa en los contextos educativos, con el propósito de analizar la educación, los sujetos, y la formación en perspectiva interdisciplinar como tarea específica de la Antropología de la Educación.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. L. (2005). El enfoque antropológico relacional, en *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Cap. 1. Laborde Libros Editor. Rosario.
- Aparicio Mena, A. (2009). Experiencias y formas explicativas de salud/bienestar/enfermedad entre los docentes. En *Práctica educativa y salud docente. Un estudio desde la Antropología Médica*. Edita: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud [ISTAS] Bs. As.
- Camilloni, A. (2010). *La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?*. Revista de Educación. Año 1 N°1 pp. 55-761. Recuperado: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/6. ISSN [1853-1326](http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/6).
- Castaño, J. Y Pulido, R. (1994). *Antropología de la educación*. Madrid. Eudeba.
- Cerletti, L. (2017). *Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas*. Horizontes Antropológicos. Porto Alegre, Año 23, N° 49, pp. 123-148. Recuperado: <http://horizontes.revues.org/1738>

- Chiriguini, M. C. (2006). Identidades socialmente construidas. En: M.C. Chiriguini, *Apertura a la Antropología*. (pp. 43-55). Bs. As. Edit. Proyecto.
- Durham, E.R. (1998). Familia y Reproducción humana. En: M. R. Neufeld, *Antropología Social y Política. Hegemonía y Poder: El mundo en movimiento*, (pp. 59 a 84) Buenos Aires. Eudeba.
- Giménez, G. (2005). La concepción simbólica de cultura. En: *Teoría y análisis de la cultura*. pp 67-87. México. Conaculta. Recuperado: https://pics.unison.mx/SemyAct/LA_CONCEPCION_SIMBOLICA_DE_LA_CULTURA%5B1%5D.pdf
- Grimson, A. (2010). Cultura, identidad: dos nociones distintas. En *Identidades sociales*. 16. Nº 1, pp 63-79. Recuperado: https://babilonia.fcnym.unlp.edu.ar/catalogo/doc_num.php?explnum_id=2306
- Grimson, A.; Merenson, S. y Noel, G. (Comp). (2011). Descentramientos teóricos. En *Antropología ahora: debates sobre la alteridad*, pp. 9-31. Bs. As. Siglo Veintiuno Editores S.A.
- Guber, R. (2004). El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento. En: R. Guber. *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*, pp. 37-51. Bs. As. Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). La construcción social del contenido a enseñar. En Gvirtz, S. y Palamidessi, M. *El ABC de la tarea docente: Currículo y enseñanza*, pp. 17-24. Bs As. Aiqué.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Lander, E. (comp.) Bs. As. Argentina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 246. Recuperado: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/lander1.rtf>

- Margulis, M. (2008). La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Recuperado: https://perio.unlp.edu.ar/teorias/index_archivos/margulis_la_juventud.pdf
- Martín Casares, A. (2008). Transformar el conocimiento. La perspectiva del género en Antropología. En: *Antropologías del género*. 2º Edic. pp. 19-69. Madrid. Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.).
- Molina, G. (2012). Construcciones de género en la escuela secundaria. *Cuadernos de Educación*. Año X. Nº 10. Recuperado: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/4515/4322>
- Montesinos, M. P. (2005). En torno a la diversidad sociocultural. Algunas relaciones posibles entre migraciones, Estado, sociedad y educación en Argentina. En: Domenech, Eduardo E. (compilador). *Migraciones contemporáneas y diversidad cultural en la Argentina*, pp. 41-68. Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Estudios Avanzados.
- Novaro, G. y otros. (2011). Interculturalidad y educación: Cruces entre la investigación y la gestión. En: G. Novaro (comp.). *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, pp. 265-279. Antropología y Educación. Bs. As. Editorial Biblos.
- Palma, S., Montesinos, M. P. y Sinisi, L. *La diversidad cultural en la mira. Un análisis desde la Antropología y Educación*. Artículo extensivo de ponencias presentadas en V Reuniao Do Merco (Soul) Cultura e Globalizacao 1995: ¿Diferentes o desiguales? Dilemas de los unos y de los otros (y de nosotros también); y en el Congreso Internacional de Educación. Educación y Crisis y Utopía 1996: Notas sobre la diversidad cultural. Aproximaciones críticas acerca de la diferencia en la nueva propuesta curricular y en la vida cotidiana escolar.
- Rehaag, I. (2010). *La perspectiva intercultural en la educación*. El Cotidiano, núm. 160, pp. 75-83. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad



- Azcapotzalco Distrito Federal, México. Recuperado:
<https://www.redalyc.org/pdf/325/32512766009.pdf>
- Rockwell, E. (2012). *Movimientos sociales emergentes y nuevas maneras de educar*. Educ. Soc., Campinas, v 33, n 120, pp 697-713. Disponible:
<http://www.cedes.unicamp.br>.
- Recuperado:<https://www.scielo.br/j/es/a/BFFDYGf5CQmhYDbyVbcJhk/?lang=es&format=pdf>
- Sánchez Molina, R., Tomé Martín, P. y Valencia, M^a A. (2009). *Nuevos tiempos, nuevas familias: aproximaciones etnográficas en el estudio de configuraciones familiares contemporáneas*. Revista Latinoamericana de estudios de familia, vol.1 pp. 22–45. Recuperado:
http://190.15.17.25/revlatinofamilia/downloads/Rlef1_2.pdf
- Segato, R. (1999). *Identidades políticas y Alteridades históricas. Una crítica a las certezas del pluralismo global*. Río de Janeiro. Nueva Sociedad. Anuario Antropológico 97, pp. 161-196. Tempo Brasileiro. Recuperado:
http://dan.unb.br/images/pdf/anuario_antropologico/Separatas1997/anuario97_ritasegato.pdf
- Segato, R. (2012). *Las mujeres nunca han sufrido tanta violencia doméstica como en la Modernidad*. Entrevista realizada en la Universidad de Brasilia. Diálogos. Recuperado:
<https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-139835-2010-02-08.html>.
- Sinisi, L. y otros. (2003). La significatividad de la Antropología en la producción de prácticas pedagógicas críticas. En: *Análisis y Reflexiones acerca de la visión de la educación y la antropología*. CDROM: Educación y Antropología II. Primera parte.
- Talani, P. y Viotti, M. (2017). *Cuerpos juveniles y educación sexual en la formación docente. Tejiendo relaciones de género (s) equitativas*. Bariloche. Edición digital a partir de *La Aljaba. Segunda Época: revista de estudios de la mujer*, volumen XXI, pp. 145-160. Centro Regional Universitario. Recuperado:



http://www.cervantesvirtual.com/portales/al_tall/obra/cuerpos-juveniles-y-educacion-sexual-en-la-formacion-docente-tejiendo-relaciones-de-genero-s-equitativas-946657

Villalba Labrador, R. (2016). *Los correlatos del yo docente: el cuerpo tras la práctica pedagógica*. Enunciación, 21.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. DOI: <http://dx.doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a04>

Walsh, C. (2012). *Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas*. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, pp. 61-74. Recuperado: <https://core.ac.uk/download/pdf/235126963.pdf>

Recibido: 22/08/2021

Aceptado: 15/09/2021

Cómo citar este artículo:

González L. (2021), Antropología y Educación. Reflexiones y propuestas respecto a su enseñanza para la formación en Ciencias de la Educación. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 46-64.



Aportes del Pensamiento Decolonial a la enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad

Contributions of decolonial thought to the teaching of Social Sciences at university

María Celeste Romá

mcroma2016@gmail.com

*Doctorando en Educación en la Universidad Nacional de San Luis (UNLSL).
Licenciada en Psicología. Diplomatura en Pensamiento Político
Latinoamericano (CLACSO).*

*Es Profesora Adjunta del Área Básica II del Departamento de Educación y
formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la
Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Tiene a cargo las asignaturas
Análisis de la Realidad latinoamericana y análisis de la Realidad
Latinoamericana y Argentina, que se dictan para cuatro carreras.*

65

Resumen

A fin de contribuir al mejoramiento de nuestras prácticas de enseñanza, el presente artículo trabaja aportes fundamentales para pensar el para qué y para quien del conocimiento; el eurocentrismo de los conocimientos en ciencias sociales; la apertura a otras epistemes; la reconstitución epistemológica o descolonización, etc.

Palabras claves: Enseñanza de ciencias sociales. Pensamiento decolonial. Colonialidad. Eurocentrismo. Universidad.

Abstract



With the intention of improving our teaching practices, we have studied fundamental contributions to the analysis of the purpose and recipients of knowledge; the eurocentrism of knowledge in social sciences; the opening to other epistemologies; the epistemological reconstruction or decolonisation, etc.

Key words: Teaching of social sciences. Decolonial thought. Coloniality. Eurocentrism. University.

Introducción

La enseñanza de las ciencias sociales en diferentes carreras puede entenderse como la formación en contenidos mínimos o como la enseñanza de perspectivas disciplinares que implican particulares miradas de la realidad. Estas dos formas de concebir la enseñanza de las ciencias sociales no sólo configuran diferentes prácticas docentes, sino que también propician en los alumnos diferentes maneras de relacionarse con el conocimiento. Mientras la primera se enfoca en la transmisión de conocimientos de las ciencias sociales como teorías, conceptos, saberes que deben formar parte de la formación básica, la segunda busca transmitir las diferentes miradas que se realizan desde las disciplinas y las conclusiones a las que se ha llegado, mientras propicia una actitud crítica y un compromiso ético y político con el conocimiento. La explicitación del fundamento epistemológico, ubica a los alumnos en una posición en el campo disciplinar, para que desde allí se comprenda esa particular mirada de la realidad, construcción del objeto de estudio y forma de abordarlo. Por lo tanto, son múltiples las preguntas a la hora de construir un dispositivo didáctico que favorezca el aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales en alumnos de licenciaturas y profesorado que pertenecen a otros campos disciplinares y profesionales. No sólo es necesario definir los contenidos, qué enseñamos o qué pretendemos enseñar, sino también la lógica de interacción que se busca establecer con los estudiantes.

Sabemos que los conocimientos adquieren existencia social concreta a través de una serie de mediaciones; son un recorte y ordenamiento particular de la realidad, fruto de varias mediaciones institucionales que se llevan a cabo mediante una serie de decisiones y discriminaciones (Edwards, 2005). A diferencia de la educación inicial, primaria y media, donde los contenidos académicos son presentados como verdaderos (Edwards, 2005), la educación universitaria explicita que los contenidos académicos con los que trabaja provienen de ciencias multiparadigmáticas –son concepciones teóricas construidas a partir de una particular manera de definir un objeto y a partir de una particular metodología de investigación–, por lo tanto, los planes de estudio y las propuestas teóricas y pedagógicas de los docentes trazan qué es conocimiento y qué no lo es, realizando diversos recortes en ese universo posible de interpretaciones o explicaciones de la realidad.

En Ciencias Sociales, además, los contenidos implican un trabajo de desnaturalización de la realidad social y una situación en sí misma para cada sujeto. La invitación a suspender cualquier tipo de explicación apresurada, dar un paso atrás y ver las cosas desde ángulos diferentes, hace que emerjan las dimensiones histórica, social, cultural y política que constituyen a cada problemática, adquiriendo el conocimiento una forma situacional (Edwards, 2005) para cada sujeto convocado.

Por lo tanto, el tipo de conocimiento con el que trabajamos es configurado a partir de una serie de mediaciones institucionales, de nuestro recorte teórico, de nuestra propuesta pedagógica de volver los contenidos situación y del involucramiento que los sujetos asuman en la tarea de explicar su realidad. Ahora bien, son múltiples los trabajos que ponen el acento en las capacidades que las instituciones universitarias tienen para alojar a sus estudiantes y en las bases epistemológicas de las prácticas de enseñanza, que son, fundamentalmente, las que propician una relación entre el docente, el estudiante y el conocimiento con características para producir un sujeto heterónimo o autónomo; sin embargo, en la tarea diaria aparecen

posicionamientos, prácticas y trayectorias difíciles de asignar al continuum que se dibuja entre el compromiso y el extrañamiento con el conocimiento (Vélez, 2002), y que muchas veces son generalizadas con representaciones negativas de nuestros estudiantes.

Diversos autores resaltan la importancia del ingreso y alertan sobre los altos índices de deserción en el primer año universitario. Sabemos que son múltiples las condiciones que explican dicho fenómeno, así como también los elementos que juegan en la permanencia de los estudiantes en nuestras casas de estudio. De un lado y de otro, por falta o por construcción, toman relevancia la elección personal, las condiciones socio-económicas, la socialización con los nuevos compañeros, la organización de los tiempos y las tareas que se dan en simultaneidad, el aprendizaje de nuevas normas y códigos institucionales, el aprendizaje de nuevas prácticas y contenidos académicos y las prácticas de enseñanza que realizamos, hoy leídas y enfrentadas de manera muy diferentes en este nuevo contexto de pandemia sanitaria por Covid-19.

Cómo cada estudiante transita sus primeros años depende de muchos aspectos. Sin embargo, debemos atender a la redefinición de la relación con el conocimiento porque una relación previa de compromiso predispone, pero no garantiza que los aprendizajes en la universidad sean siempre en términos de aprendizaje significativo y en términos de autonomía. El tipo de conocimiento y la lógica de interacción que se establezca es fundamental para la redefinición de una relación que nos puede incluir o excluir de múltiples maneras: como sujetos de conocimiento, como sujetos representados en las teorías, como sujetos de transformación social. En este sentido, la propuesta es avanzar en el replanteo de nuestras prácticas (Meirieu, 2009), incorporando algunos aportes del pensamiento decolonial, ya que el mismo propone una profundización en el cuestionamiento epistemológico de las ciencias sociales al dirigirse a las bases eurocéntricas y al desperdicio de experiencia que generan, a las ausencias o invisibilización de otros

conocimientos y a las emergencias a partir de las cuales se pueden redefinir nuestras prácticas. La "localización epistémica" de quien enseña y de quien estudia y aprende es fundamental para significar los contenidos en términos de conocimientos útiles, no sólo para la formación profesional sino también para reflexionar acerca de los valores que se sustentan.

El pensamiento decolonial realiza importantes aportes para desentrañar esa particular localización desde la cual enseñamos y aprendemos. A fin de contribuir al mejoramiento de nuestras prácticas de enseñanza, el presente artículo recoge algunas de ellas, fundamentalmente, la crítica al eurocentrismo de los conocimientos en ciencias sociales y la apertura a otras epistemes y a la descolonización.

Redefinición de los conceptos

Es muy común que la enseñanza de las ciencias sociales en el ámbito universitario se inicie con un relato del contexto socio-histórico y cultural desde donde surgen estas ciencias, sus objetos, problemáticas y principales corrientes de pensamiento. Muchas veces ese relato de la modernidad es eurocéntrico, porque es desde esa localización que se escribe y repite continuamente una historia del pensamiento contemporáneo, una historia del capitalismo burgués moderno. Esta concepción del mundo, del sujeto y de las cosas, es representada desde diferentes puntos de vista. En términos comparativos se plantea el atravesamiento de una crisis cultural y el proceso de transformación de occidente, retratando el agotamiento de los fundamentos religiosos, la desacralización del mundo, la secularización de las sociedades y las nuevas representaciones con base en la razón, en lo científico-técnico. Como si en todos los lugares se produjeran los mismos cambios en simultáneo, se recorren los principales hitos de los siglos XV, XVI, XVII, XVIII y XIX. Se reseña brevemente la baja edad media, para instalarse, luego, en Florencia, Venecia y Roma, en la concepción humanista que surge en el Renacimiento. De las hazañas de artistas y viajeros se pasa a los

descubrimientos científicos, al aumento de la población, las nuevas ciudades, los grandes avances tecnológicos, los mercados no europeos, las tecnologías del poder, etc. El proyecto moderno toma una mejor forma con las revoluciones políticas y económicas, con el repaso del Iluminismo, la Ilustración y el Romanticismo.

En síntesis, a partir de diferentes perspectivas (histórica, económica, política, social, estética y científica) se recorre la cultura moderna, una nueva comprensión del mundo, del hombre y de la historia, para, finalmente, explicar los fantasmas, críticas y contradicciones que surgen en su seno. De esta manera, las ciencias sociales explican su surgimiento, su institucionalización, producción y prácticas.

Para el pensamiento decolonial, en cambio, ésta es una historia local o regional que se proyecta globalmente como si hubiese una sola trayectoria histórica y un solo sentido cultural. Tal proyección configura como modelos ideales a la sociedad europea (luego a la norteamericana), al hombre blanco y burgués, al ciudadano libre de un Estado nacional. Ahora bien, si cambiamos la geografía del pensamiento podemos fechar la modernidad, incluir algunos protagonistas y delinear sus fundamentos de una manera bien distinta.

Enrique Dussel (1994) explica cómo América fue inventada a imagen y semejanza de Europa y cómo el indio no fue descubierto como Otro, sino como lo Mismo ya conocido y sólo reconocido (negado como Otro) de manera encubierta. Este indio es uno de los siete rostros latinoamericanos encubiertos por la modernidad; los primeros cuatro son los rostros de la colonia: los indios, los negros, los mestizos y los criollos; y los tres restantes se dan en el desarrollo de los estados nacionales, en los capitalismo periféricos: los campesinos (indios, mestizos, negros y mulatos), los obreros urbanos y los marginales. Por lo tanto, con la originaria experiencia de constituir al Otro como dominado bajo el control de un “yo conquisto”, Europa se erige como centro y América pasa a ser la periferia del mundo. De esta

manera, la modernidad se origina en las ciudades europeas medievales, pero nace en 1492 con el encubrimiento de un mito irracional, de violencia sacrificial.

Con cuatro figuras (invención, descubrimiento, conquista y colonización), Dussel (1994) explica las experiencias ontológicas a través de las cuales el "yo moderno" nace ante el Otro dominado, contrarrestando toda explicación de la subjetividad moderna como autoreflexión y superación en el devenir histórico y cultural de la propia Europa. El primer hombre moderno será el conquistador y el mundo que destruye a cada paso no es el medieval sino el azteca, precediendo y haciendo posible el "ego cogito" de Descartes. A los nuevos fundamentos racionales del conocimiento y de la subjetividad moderna representados en la relación sujeto-objeto, también le preceden dos figuras más, la conquista espiritual y el choque de dos mundos, completándose, de esta manera, el dominio europeo y el nacimiento de la nueva cultura latinoamericana. El conquistador domina el cuerpo del indio para la explotación por el trabajo (nueva economía); domina el cuerpo de la india e instaura una sexualidad masculina, opresora, injusta y con una doble moral por el respeto aparente a la mujer europea; engendra un hijo bastardo, mestizo; predica el amor de una religión en medio de una conquista violenta; le niega a los indios su propia su cultura y derechos en nombre de dios y de la razón moderna; y destruye el mundo indígena (Dussel, 1994).

De esta manera, la modernidad encubre un mito irracional –de que hay una cultura superior a otra, que el Otro es culpable de su propia victimización, que el sujeto moderno es inocente respecto al acto victimario y que el sufrimiento del primero es el sacrificio o costo necesario de la modernización– y se desdobra, significando, al mismo tiempo, emancipación racional y justificación de la violencia (Dussel, 1994).

Coincidiendo con Enrique Dussel, Aníbal Quijano afirma que con América el emergente poder capitalista se hace mundial, sus centros hegemónicos se localizan en las zonas situadas sobre el Atlántico, y, como ejes centrales de

su nuevo patrón de dominación, se establecen también la colonialidad y la modernidad. Con América el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan como los ejes constitutivos de este específico patrón de poder (Quijano, 2014a). La asociación modernidad/colonialidad surge de la desarticulación del concepto de dominación colonial con un momento histórico y modelo político determinado, el colonialismo, y su comprensión como uno de los elementos constitutivos de la modernidad y del patrón mundial de poder capitalista (Quijano, 2014a). La redefinición de los fundamentos del poder, del capitalismo y la modernidad, por parte del pensamiento decolonial, también trasciende la teoría crítica, la idea de totalidad y la concepción homogénea de nuestras sociedades. Con los conceptos “heterogeneidad histórico-estructural” y “dependencia histórico-estructural”, Quijano (2010, 2014a) explica la constitución histórica y estructuralmente dependiente de América Latina, el funcionamiento del patrón de poder y los desencuentros entre nuestras experiencias, memorias y conocimientos.

Entre los escombros de ese prodigioso mundo, surge un nuevo sistema de dominación y explotación, un nuevo patrón de poder (Quijano, 2010). Pero, lejos de producirse un movimiento histórico en un mismo sentido, como una superación de la autoconciencia, el terrible desencuentro histórico superpone tiempos, espacios, causas, experiencias, relaciones, sentidos y más. Justamente, el concepto de heterogeneidad histórico-estructural refiere a esa articulación estructural entre elementos históricamente heterogéneos, es decir, que provienen de historias específicas y de espacios-tiempos distintos y distantes entre sí (Quijano, 2014a). Para el sociólogo peruano, las relaciones sociales se encuentran articuladas en torno a la disputa por el control de cinco ámbitos de existencia social –el trabajo, la naturaleza, el sexo, la subjetividad y la autoridad– y sus productos. Su reproducción configura un patrón de relaciones de poder que articula Colonialidad (la clasificación social), Capitalismo (explotación social y destrucción de la

naturaleza), Estado moderno (dominación) y Eurocentrismo (modelo de racionalidad, conocimiento y subjetividad) (Quijano, 2014a). Lejos de constituirse en dispositivos de poder autónomos, cada una de estas formas hegemónicas se articula configurando patrones de relaciones que coinciden en sus fundamentos. Por esta razón, se habla de la colonialidad del poder, de la colonialidad del saber y de la colonialidad del ser.

Ahora bien, sabemos que en la enseñanza de las ciencias sociales dominan los autores europeos y que el estudio de los clásicos no sólo es pertinente por su vigencia y utilidad, sino también por la importancia que tiene conocer los cimientos de una disciplina y comprender cómo el espíritu de una época se refleja en un pensamiento social. Pero conocer los diferentes contextos intelectuales en los que participaron, las problemáticas que fuertemente les cuestionaban y sus producciones teóricas, nos instala en un punto de vista fuertemente eurocéntrico que es necesario transparentar. Porque, como afirma Dussel, en esa historia universal nosotros no existimos.

“¿Qué es la modernidad? Pues es la historia de Europa. ¿Y cómo se define geográfica y temporalmente? Por ejemplo, Habermas... dice la modernidad nace en el renacimiento, crece en la reforma luterana, en la ilustración francesa y en el parlamentarismo inglés. Ven ustedes que sigue la geografía y el tiempo, va de Italia, Alemania, Francia a Inglaterra. A ustedes les será muy natural, pero a mí no. Porque ¿dónde está España?, no existe. ¿Y América Latina?, menos. Entonces estamos fuera de la historia universal en esa historia. Entonces, mi obsesión fue quienes somos y cómo situar a América Latina en la historia universal, para aprender quien soy” (Dussel, 2012: 19:50’).

En esta clase, más allá de explicar cómo reconstruyó la historia desde América Latina, Enrique Dussel cuestiona fuertemente la enseñanza eurocéntrica, al punto de afirmar:

“en esa historia (universal) yo no existo; y si la enseño, enseño que no existo, y si en la facultad se enseña..., se enseña a los alumnos que no existen. Y entonces es trágico porque somos como alienados mentales, en el sentido propio de la palabra porque estamos en otro árbol que no es el nuestro” (2012: 23:56’).

Localización epistémica y la negación de la alteridad como cultura

Los contenidos académicos con los que trabajamos en Ciencias Sociales son construcciones teóricas que implican diferentes posicionamientos epistemológicos, metodológicos e ideológicos. Cada una de estas narrativas nombra un objeto, lo problematiza, mide, interpreta, relaciona, etc., ofreciendo al estudiante un recorte científico de una realidad, que puede volverse significativa o no para él. Sin embargo, en el acto de nombrar y definir las fronteras significativas que terminan delimitando al objeto y a su alcance, transmitimos una particular perspectiva desde la cual se mira al mundo. Casi sin darnos cuenta, trazamos qué es conocimiento y qué no lo es, quién está autorizado a formularlo y quien no, qué es significativo y relevante y qué no lo es. De alguna manera, vamos regando el árbol con el cual Enrique Dussel nos señala la ubicación desde donde nos pensamos y pensamos el mundo.

El eurocentrismo es una racionalidad que se pretende superior y universal, pero también es una localización epistémica que delimita el espacio de poder de la ciencia social y le da contenido a la racialización de las relaciones que están al servicio de la colonialidad y su reproducción (Castro Gómez, 2005). Para este filósofo colombiano (2008), esta dimensión epistémica del colonialismo nace con la expansión colonial de Europa y, lejos de ser una prolongación ideológica o superestructural del colonialismo, es un elemento constitutivo o infraestructural del mismo.

Como vimos anteriormente, la destrucción, negación y encubrimiento del Otro forman parte de los fundamentos racionales del conocimiento (Dussel, 1994), conformando una epistemología racista y patriarcal (Carballo y Mignolo, 2014) que se articula a múltiples jerarquías de un mismo patrón de relaciones colonial (Quijano, 2014a). Pero debemos agregar, además, que a la superioridad de una cultura sobre otra se le suma el establecimiento de las condiciones para que la otra cultura sea responsable de su victimización e inferioridad (Dussel, 1994). Tras el despojo original, deviene su reducción a un supuesto estado de naturaleza para ser manipulado bajo nuevos criterios de racionalidad (Castro Gómez, 2008). Para Dussel, es en torno al drama del mestizo que América Latina se constituye como bloque cultural. El mismo puede resumirse así:

el mestizo es “‘hijo de Malinche’, la india que traiciona la cultura, y de Cortés, ‘el padre de la conquista y el Estado dependiente’. Ya de por sí, es hijo de una ‘negación de la cultura’, bajo el estigma de una madre conquistada y violada, previo crimen del padre natural. De este modo, la pedagogía derivada de la conquista se manifiesta también como ‘filicidio’, en el sentido de la Ley que al negar la cultura ahoga con ello todo impulso original, todo auténtico deseo. De ahí que el lazo erótico-pedagógico arrastre la maldición de sus tortuosos pasos iniciales: la dominación pedagógica, el adoctrinamiento o la ‘aculturación’ que los misioneros produjeron en la conciencia americana... La negación de ‘la razón del otro’ evoluciona, se transfigura... Una vez más, la razón del otro es aquello que hay que negar..., como si el enmudecimiento de la palabra presente (mithos) contribuyera a la siembra del logos futuro. Por lo tanto, se construye, bajo la ideológica apariencia del ‘descubrimiento’, un discípulo como ‘ente orfanal’ (sin cultura), manipulado sutilmente por el maestro para ser ciudadano y profesional de un orden –en definitiva– burgués (Dussel en Berisso, 2015: 112 – 113).

Detengámonos un momento en esa relación entre el enmudecimiento y la siembra del logos futuro. Desde el árbol eurocéntrico que crece y crece con

el despojo y enmudecimiento del resto, un ente sin cultura se aliena en ese mundo de significados donde no tiene representación. En “El trabajo enajenado”, Marx busca comprender y explicar, entre otras cosas, el extrañamiento entre el trabajador, su producción y el producto de su trabajo, pero, en discusión con la Economía Política de su época, llega a la conclusión que ésta da por supuesto algo que debería explicar.

“Partiendo de la Economía Política hemos llegado, ciertamente, al concepto del trabajo enajenado (de la vida enajenada) como resultado del movimiento de la propiedad privada. Pero el análisis de este concepto muestra que aunque la propiedad privada aparece como fundamento, como causa del trabajo enajenado, es más bien una consecuencia del mismo... Esta relación se transforma después en una interacción recíproca.

Sólo en el último punto culminante de su desarrollo descubre la propiedad privada de nuevo su secreto, es decir, en primer lugar que es el producto del trabajo enajenado, y en segundo término que es el medio por el cual el trabajo se enajena, la realización de esta enajenación” (s/f: 6).

76

“Así como mediante el análisis hemos encontrado el concepto de propiedad privada partiendo del concepto de trabajo enajenado, extrañado, así también podrán desarrollarse con ayuda de estos dos factores todas las categorías económicas y encontraremos en cada una de estas categorías, por ejemplo, el tráfico, la competencia, el capital, el dinero, solamente una expresión determinada desarrollada, de aquellos primeros fundamentos” (s/f: 7).

Paulo Freire trabaja con estas categorías en su “Pedagogía del oprimido” (2002), donde la no existencia o negación del Otro aparece como deshumanización, como humanidad despojada en la explotación, opresión y violencia de los opresores, como prohibición de ser o “ser menos”. Y, además de aparecer bajo la misma categoría, la alienación aparece como conciencia que aloja la conciencia opresora y se conforma a pautas ajenas, como

conciencia colonizada, como sombra de los opresores, dualidad, falso sujeto, “ser para otro” y objeto o cosa.

La contradicción entre opresores y oprimidos es una de los dilemas que la pedagogía de la liberación tiene que enfrentar, pero, lejos de pensar dicha superación en términos idealistas, Freire nos lleva a situaciones concretas de la opresión y del trabajo educativo. De una manera única trabaja el despojo de la palabra, la desvalorización, las adjetivaciones que muestran al oprimidos como responsables de su situación (borracho, perezoso, incapaz, etc.), la reconstrucción del hombre, su autorreconocimiento como hombre destruido, su educación, entre otras cosas. En otro texto, “Consideraciones en torno al acto de estudiar” (2004), define qué es estudiar realizando una comparación entre dos pedagogías. Las relaciones entre el estudiante, el educador y el conocimiento pueden concebirse desde el punto de vista de la educación bancaria, a la que critica fuertemente, o desde el punto de vista de la educación crítica, a la que fundamenta. Según el pedagogo, la educación bancaria disciplina en la adopción de posturas ingenuas frente a los textos: se le solicita al alumno la memorización de los contenidos, trayendo como consecuencia no sólo una posición pasiva y de domesticación frente a la palabra del otro, sino también el extrañamiento al que hemos hecho referencia anteriormente.

En el texto de Marx, encontramos el extrañamiento en dos relaciones y como dos consecuencias:

- 1) La relación del trabajador con el objeto. El objeto que el trabajo produce se le presenta al trabajador como un ser extraño (s/f: 2). Desde el punto de vista educativo, el conocimiento que el estudio produce se le presenta al estudiante como un ser extraño (Freire, 2002; 2004).
- 2) La relación del trabajador con el acto de la producción dentro del trabajo. Esta relación es la relación del trabajador con su propia actividad, como con una actividad extraña, que no le pertenece, independiente de él, dirigida

contra él (s/f: 3). Desde el punto de vista educativo, el estudiante se disciplina frente al texto, lee mecánicamente y memoriza (Freire, 2004; Freire y Macedo, 1989), o desarrolla una serie de estrategias de evasión: la acumulación de materias regularizadas, y no rendidas, en una apuesta al futuro que implica también su negación; el cumplimiento estricto de la normativa, negándose a todo análisis que supere los requerimientos formales; rendir eludiendo el curriculum, evitando las exigencias de las correlatividades; no pensar en las consecuencias de la evasión hasta último momento; y la postergación de las lecturas y trabajos hasta el día del parcial o la fecha de entrega, lo cual torna prácticamente imposible que culminen satisfactoriamente (Vélez, 2002: 6 - 7).

3) El trabajo enajenado "hace del ser genérico del hombre, tanto de la naturaleza como de sus facultades espirituales genéricas, un ser ajeno para él, un medio de existencia individual. Hace extraños al hombre su propio cuerpo, la naturaleza fuera de él, su esencia espiritual, su esencia humana" (s/f: 5). El estudiante se convierte en una vasija que debe ser llenada por los contenidos de las materias (Freire, 2002; 2004).

4) Y, por último, "la enajenación del hombre respecto del hombre. Si el hombre se enfrenta consigo mismo, se enfrenta también al otro. Lo que es válido respecto de la relación del hombre con su trabajo, con el producto de su trabajo y consigo mismo, vale también para la relación del hombre con el otro y con el trabajo y el producto del trabajo del otro" (Marx, s/f: 5). Aquí, no sólo debemos consignar las prácticas de enseñanza de la educación bancaria –como, por ejemplo, la presentación del conocimiento separado de su relación con el mundo, en una apariencia de saber 'cerrado'; la simplificación de las teorías; apurar los tiempos necesarios para el aprendizaje; evaluar arbitrariamente (Vélez, 2002)–, sino también la concepción de los estudiantes como seres duales, que alojan al opresor dentro sí (Freire, 2002; 2004).

Veamos la contracara en Freire. A la relación de extrañamiento con el objeto se le opone una relación de compromiso que resulta del acto de estudiar (Vélez, 2002). Su concepción de educación crítica se contraponen a la educación bancaria, estableciendo claras diferencias, tanto en su concepción de la tarea docente como en las relaciones que propicia. El docente estimula la curiosidad, el espíritu investigador, la creatividad y solicita la comprensión de los contenidos, buscando que el alumno se apropie de los significados que encierran; por su parte, el alumno debe asumirse como sujeto de ese acto, ejercitando una postura crítica y sistemática frente a los conocimientos. Pero, fundamentalmente, la superación de la contradicción educador-educando por la dialogicidad es la que dispara contra “los argumentos de la autoridad” (Freire, 2002: 61) sobre la que se asienta la cultura dominante. Esta búsqueda de afectación a los fundamentos de la opresión, en todas sus formas, pone a Paulo Freire entre los antecedentes del pensamiento decolonial, junto a Franz Fanon, Fals Borda, Ignacio Martín Baró y otros.

Desprendimiento y decolonización

Como hemos visto, el pensamiento decolonial propone pensar en las fronteras de un patrón de relaciones dominante, desprenderse del mismo y realizar un giro para convertirse en una opción más en la diversidad de proyectos que actualmente están en conflicto (Carballo y Mignolo, 2014). Puede parecer muy novedoso y hasta instalarse en la moda de la producción científica y académica, pero su origen coincide con la fundación de la modernidad/colonialidad.

Según Walter Mignolo, si hacemos una genealogía del pensamiento político decolonial, vamos a ver que la práctica epistémica decolonial la encontramos en Waman Poma de Ayala y Otabbah Cugoano (en los virreinos hispanicos en el siglo XVI y comienzos del XVII), como en diversos autores de Asia y África (a partir de la expansión imperial británica y francesa de los siglos XVIII y XIX y a partir de los movimientos de descolonización del siglo XX), y

nombra, entre otros, a Mahatma Gandhi, W. E. B. Dubois, Juan Carlos Mariátegui, Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Fausto Reinaga, Vine Deloria Jr., Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, el movimiento Sin Tierras en Brasil, los zapatistas en Chiapas, los movimientos indígenas y afros en Bolivia, Ecuador y Colombia, el Foro Social Mundial y el Foro Social de las Américas (2007: 34). En cada uno de estos autores y colectivos podemos ver un inmenso esfuerzo por entender las urgencias de su propia realidad, denunciar la opresión y proponer categorías y acciones alternativas a las dominantes.

Enrique Dussel (2005) pregunta: ¿cómo podrá negarse el desprecio de lo propio sino iniciando el camino con el autodescubrimiento del propio valor? Y responde. Se comienza por una afirmación de la exterioridad despreciada, por una autovaloración y reconstrucción del propio legado. Luego, es necesario realizar una crítica desde los supuestos de la propia cultura para madurar una nueva respuesta en la resistencia cultural. Esto permitirá también un diálogo entre los “críticos de la periferia”, un diálogo intercultural Sur-Sur, antes que pasar al diálogo Sur-Norte. Y, por último, la construcción de una estrategia de crecimiento liberador trans-moderno, como síntesis de una renovada cultura no sólo descolonizada sino novedosa.

Y siguiendo a Walter Mignolo, el filósofo argentino (2005) aclara que el intelectual crítico debe ser alguien localizado “entre” las dos culturas (la propia y la Moderna), como lugar de un “pensamiento fronterizo” y fuertemente crítico. Esta categoría de Mignolo se suma a la de “epistemología fronteriza” (2014) –anteriormente planteada como “paradigma otro” (2003)–, para hacer referencia al derecho de tomar la palabra y coexistir con otras opciones existentes. Además, aporta las categorías “diferencia colonial”, “colonialidad del ser”, “desprendimiento” y la idea de “hemisferio occidental/el atlántico norte” (Carballo y Mignolo, 2014).

Aníbal Quijano aporta conceptos que hemos visto anteriormente, “colonialidad del poder”, “patrón colonial de poder” y “clasificación social”, y

utiliza "heterogeneidad histórico estructural" del pensador político peruano José Carlos Mariátegui. Ramón Grosfoguel propone resignificar y "desconectarse", y junto a Santiago Castro-Gómez (2007) definen "decolonialidad", a partir de "giro decolonial" del filósofo puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres. Castro Gómez aporta "hybris del punto cero" y "diálogo de saberes".

Además de aportar con las categorías "epistemologías del sur" (2009), "conocimiento como regulación" y "conocimiento como emancipación" (2006) y "razón indolente", Boaventura Sousa Santos desarrolla un programa de investigación, que implica sociologías de las ausencias y de las emergencias y un trabajo de traducción complementario (2006). La Razón Indolente se presenta bajo cuatro formas (como razón impotente, arrogante, metonímica y proléptica) y "subyace, en sus variadas formas, al conocimiento hegemónico, tanto filosófico como científico, producido en occidente en los últimos doscientos años" (2006: 68). Por lo tanto, la descolonización es crítica de la razón indolente a través de otro modelo de racionalidad que subvierte la contracción del presente y la expansión del futuro, para poder "crear el espacio-tiempo necesario para conocer y valorar la inagotable experiencia social que está en curso en el mundo de hoy" (2006: 68). Ese nuevo modelo de racionalidad que propone Sousa Santos es una "razón cosmopolita" que a través de una "sociología de las ausencias" pretende expandir el presente, a través de una "sociología de las emergencias" busca contraer el futuro y a través de un "trabajo de traducción" establecer un diálogo posible entre experiencias diversas, sin reducirlas todas a un mismo esquema de comprensión.

Reflexiones finales

Sabemos que es bien extensa la producción teórica en el campo de la enseñanza de nuestras ciencias en la universidad, sin embargo, el aporte que el pensamiento decolonial realiza a las ciencias sociales, en general, puede

ser tomado para repensar y reformular nuestras prácticas, posiciones y preguntas.

Como disparador, la introducción recoge un trabajo de Gisela Velez (2002) donde se plantea que una relación previa de compromiso con el conocimiento predispone pero no garantiza que los aprendizajes en la universidad sean siempre en términos de aprendizaje significativo y en términos de autonomía. El tipo de conocimiento y la lógica de interacción que se establezca es fundamental para la redefinición de una relación que nos puede incluir o excluir de múltiples maneras: como sujetos de conocimiento, como sujetos representados en las teorías y como sujetos de transformación social.

A través de algunos de los aportes del pensamiento decolonial, podemos pensar que a este planteamiento le antecede una localización epistémica que es necesario definir y una vieja relación entre enmudecimiento y pensamiento social latinoamericano.

Hemos visto que en los fundamentos del poder y del conocimiento no vamos a encontrar una subjetividad moderna, autoreflexiva y racionalizadora del mundo, sino la reclasificación social del mismo. Ésta, junto a la reorganización de las formas de trabajo, la redefinición de los espacios de dominación y una nueva perspectiva de conocimiento, se articula en un patrón colonial de poder.

Esa perspectiva moderna del conocimiento o eurocéntrica es la que formula qué es conocimiento, invisibilizando y descalificando una heterogeneidad de sujetos, experiencias, conocimientos y desafíos nuevos, y reproduciendo relaciones de poder que en definitiva lo único que hacen es controlar al conocimiento y sus productos, al trabajo y sus productos, a la naturaleza y sus productos, al sexo y sus productos, a la autoridad y sus productos y a la cultura y sus productos.

Nuestras aulas son un espacio para pensar, preguntar, reflexionar, interpelar y replantear nuestra relación con el conocimiento. En este encuadre y en el

diálogo con otros, los contenidos y la particular perspectiva para entender la realidad que transmitimos pueden ser atravesados por una mirada decolonial de los mismos. La definición de nuestra localización y el ejercicio de pensar desde otras posiciones en el mapa de relaciones y jerarquías que se traza desde un patrón dominante, deslegitima la mirada privilegiada del centro y abre el campo de juego.

“Al proponer la descolonialidad como una opción, este mismo gesto convierte en opciones tanto las disciplinas como los sistemas de ideas y creencias (ideologías y religiones). Mientras que pensar a partir de universales abstractos en el marco de la modernidad, nos lleva a la ansiedad de querer reemplazar lo previo para proponer lo nuevo. Pensar descolonialmente, por su parte, nos lleva simplemente a argumentar a favor de la opción descolonial que afirma su derecho a tomar la palabra y co-existir con las opciones ya existentes (conflictivamente en algunos casos, solidariamente en otros)” (Carballo y Mignolo, 2014: 20 – 21).

Referencias Bibliográficas

- Badano, M. del R. y Basso, R. A. (2011) Conocimiento y reflexibilidad: notas preliminares. En AAVV. Eurocentrismo y ciencias sociales. Reflexiones en el campo universitario. Entre Ríos: La Hendija.
- Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Castro Gómez, S. (2008) El lado oscuro de la ‘época clásica’. Filosofía, Ilustración y Colonialidad en el siglo XVIII. En W. Mignolo (comp.) El color de la razón. Bs. As.: Ediciones del signo.
- Carballo, F. y Mignolo, W. (conversaciones) (2014) Una concepción descolonial del mundo. Bs. As.: Ediciones del signo.
- Cardelli, J. y Badano, M. del R. (2011) El eurocentrismo. Reflexiones sobre su actualidad en el campo de las ciencias sociales. En AAVV.

- Eurocentrismo y ciencias sociales. Reflexiones en el campo universitario. Entre Ríos: La Hendidija.
- Cuesta Moreno, O. J. (2010) Consideraciones sobre educación, interculturalidad y la perspectiva de-colonial. Revista de Investigaciones UNAD, Volumen 9, Número 1, Junio.
- Dussel, E. (1994) 1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del "mito de la modernidad". Plural.
- Dussel, E. (2005) Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación. UAM-Iz., México.
- Dussel, E. (2012) La filosofía política actual en América Latina. Conferencia y debate en la Facultad de Filosofía y Letras de Mendoza, Argentina.
- Edwards, V. (2005). Las formas del conocimiento en el aula. En E. Rockwell (coord.). La escuela cotidiana. México: FCE.
- Freire, P. y Macedo, D. (1989). La importancia del acto de leer. En Alfabetización. Lectura de la Palabra y Lectura de la Realidad. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (2004). Consideraciones en torno al acto de estudiar. En La importancia de leer y el proceso de liberación. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). Pedagogía del oprimido. Bs. As.: Siglo XXI.
- Grosfoguel, R. y Lamus Canavate, D. (2007) Diálogos decoloniales con Ramón Grosfoguel. Trasmmodernizar los feminismos. Tabula Rasa, N° 7, 323 – 340.
- Marx, K. (s/f [1844]). Primer Manuscrito: IV. El trabajo enajenado. En Manuscritos económicos y filosóficos de 1844.
- Meirieu, P. (2009) Carta a un joven profesor. Por qué enseñar hoy. España: Graó.
- Mignolo, W. D. (2003). Prefacio a la edición castellana e Introducción. En Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal.

- Mignolo, W. D. (2007) El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. D. (2010) Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertad de-colonial. Revista de Estudios Críticos. Centro de Estudios y Actualización en Pensamiento Político, Decolonialidad e Interculturalidad. Año 1, N° 1.
- Quijano, A. (2010) Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. En C. Araujo y J. Amadeo (comp.) Teoría Política Latinoamericana. Bs. As.: Luxenburg.
- Quijano, A. (2014a) Colonialidad del poder y clasificación social. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Bs. As.: CLACSO.
- Quijano, A. (2014b) El trabajo al final del siglo XX. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Bs. As.: CLACSO.
- Quijano, A. (2014c) Estado-nación, ciudadanía y democracia. Cuestiones abiertas. En Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Bs. As.: CLACSO.
- Sousa Santos, B. (2006) Hacia una sociología de las ausencias y de las emergencias. En Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria. Lima, Perú: Facultad de Ciencias Sociales- UNMSM.
- Sousa Santos, B. (2009) Una Epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. Bs. As.: CLACSO. Siglo XXI.
- Sousa Santos, B. (2008) Los desafíos de las ciencias sociales hoy. En Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales. Bolivia: Muela del Diablo Editores.
- Vélez, G. (2002). Aprender en la universidad. La relación del estudiante universitario con el conocimiento. Cátedra Estrategias para el Trabajo



Intelectual -Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de
Ciencias Humanas -Universidad Nacional de Río Cuarto.

Recibido: 06/09/2021

Aceptado: 29/09/2021

Cómo citar este artículo:

Romá M. C. (2021), Aportes del Pensamiento Decolonial a la enseñanza de Ciencias Sociales en la Universidad. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 65-86.





Formar para la enseñanza de la psicología en tiempos de pandemia

Formation for the teaching of psychology in times of pandemic

Elba Noemí Gomez

enoemigomez@gmail.com

Dra. en Educación, UNCuyo; Mg. en Didáctica, UBA; Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación y Psicología, UNSL; Esp. en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, FLACSO. Profesora Asociada Exclusiva, Área Currículum y Didáctica, Depto de Educación y Formación Docente (FCH - UNSL). Docente e Investigadora de la UNSL, Categoría III por el Programa de Incentivos, Comisión Regional de Categorización (2009). Directora de la Línea 3: "INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE PSICOLOGÍA" del Proyecto: La Investigación en Psicología y su Incidencia en la Formación del Psicólogo. PROICO 12-0718. Directora de Becas y Pasantías de Alumnos y Graduados en docencia, investigación y extensión universitaria. Directora de Tesis de Grado y Postgrado. Expositora en Jornadas, Congresos y Encuentros; eventos científicos del campo de la educación y psicología. Producción científica de capítulos de libro y artículos de revistas. Evaluadora de tesis de Grado y Postgrado. Actividades de Gestión Universitaria y Miembro Titular de Jurados de Concursos.

87

Resumen

En este trabajo se vincula la formación para la enseñanza de la psicología, con la problemática del campo de la didáctica y la ciencia psicológica, a fin de orientar en algunos criterios y dimensiones de análisis de la situación de la enseñanza de la psicología en tiempos de pandemia. Se comparten algunos hitos históricos de la historia de la psicología, al concebir la enseñanza en un



marco socio-histórico, político, pedagógico y cultural. Históricamente, se ha observado un doble conflicto: por un lado, al interior del campo de la psicología y del campo pedagógico didáctico, dada la multiplicidad de enfoques y por otro de la conflictiva relación entre la didáctica y la psicología. La enseñanza de la psicología, se perfila, como una didáctica especial por disciplina y por nivel educativo, lo que constituye una problemática de difícil abordaje y un desafío trascendental que apunta a trabajar los límites y posibilidades de ambos campos para convertirlos en fronteras hacia espacios más abiertos en tiempos de pandemia. También se advierte la necesidad de avanzar en la construcción de una didáctica para la enseñanza de la psicología y una didáctica del nivel superior.

Palabras claves: Enseñanza, Psicología, Didáctica, Universidad.

Abstracts

In this work, the training for the teaching of psychology is linked with the problems of the field of didactics and psychological science, in order to guide some criteria and dimensions of analysis of the situation of psychology teaching in times of pandemic. Some historical milestones in the history of psychology are shared, by conceiving teaching in a socio-historical, political, pedagogical and cultural framework. Historically, a double conflict has been observed: on the one hand, within the psychology and the pedagogical didactic fields, given the variety of approaches and, on the other hand, the conflictive relationship between didactics and psychology. The teaching of psychology is outlined, as a special didactics by discipline and by educational level, which makes it a problem of difficult approach and a transcendental challenge that aims to work the limits and possibilities of both fields to turn them into borders towards more open spaces in times of pandemic. Also, the need to advance in the construction of a didactics for the teaching of psychology and a didactics of the higher level, is noticed.

Keywords: Teaching, Psychology, Didactics, University.

Introducción

En el presente trabajo se desarrollan algunas dimensiones de análisis y criterios hacia la construcción de una didáctica para la enseñanza de la psicología, como ciencia social, en el marco de la formación de profesores en psicología, de la Universidad Nacional de San Luis. Ante este propósito se considera esencial compartir algunos hitos históricos de la historia de la psicología, ya que no se concibe la enseñanza sin un marco socio-histórico, político, pedagógico y cultural, así como hacer referencia al actual contexto pandémico que modificó la impronta de la práctica docente.

A través del análisis del desarrollo histórico de la ciencia psicológica se pueden advertir diferentes enfoques, avances y retrocesos, conflictos y soluciones. Lo mismo ocurre en el campo pedagógico-didáctico, atravesado por decisiones políticas, sociales y culturales. Por ello, se puede hablar de un doble conflicto: por un lado, al interior del campo de la psicología y del campo pedagógico-didáctico y por otro de la conflictiva relación entre la didáctica y la psicología. Esta conflictiva se complejiza ante la virtualización forzada de la enseñanza en tiempos de pandemia, debilitando los vínculos didácticos.

Se ha advertido que la enseñanza de la psicología ha sido siempre controversial, desde la relación entre el campo disciplinar y el pedagógico-didáctico, a lo que se suma el enrarecimiento vincular docente-alumno-conocimiento, ante la nueva cultura material de la enseñanza. No es esperable una "receta" o "fórmula", "teoría o práctica", como norma para formar profesores para la enseñanza de la psicología en los niveles medios y superior no universitario o universitario, sino encontrar las formas viables que conduzcan al logro de aprendizajes significativos en el estudiantado.

En el campo de la psicología prevaleció la lucha de enfoques y de los contenidos prioritarios a enseñar; desde la didáctica encontramos también

diferentes posicionamientos respecto de las intencionalidades educativas; la selección, organización y secuenciación de los contenidos; las formas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes; lo que constituye un nuevo desafío en el nivel universitario, por el influjo de la formación a través de pantallas y programas informáticos, que no se estaban empleando.

Por otro lado, la enseñanza de la psicología se perfila como una didáctica en construcción, que asume la problemática de la didáctica general y las didácticas especiales. Si se admite como didáctica especial según el criterio por disciplina, no encontramos un cuerpo teórico sistematizado, tampoco una perspectiva única. Si partimos desde una didáctica especial por nivel, se diferencia una didáctica de nivel medio que arrojaría luz en las propuestas de enseñanza, pero no ocurre así con el nivel superior donde encontramos un largo camino recorrido en el terreno de la experiencia y la práctica concreta, pero no en el discurso escrito.

Así, el gran reto consiste en avanzar hacia un cuerpo sistematizado de conocimientos que orienten la enseñanza de la psicología en el nivel medio, superior y universitario digitalizado.

Objetivos:

- a) Vincular la formación para la enseñanza de la psicología con la problemática del campo de la didáctica y la ciencia psicológica.
- b) Orientar en algunos criterios y dimensiones de análisis de la situación de la enseñanza de la psicología en tiempos de pandemia.

Desarrollo

Revisión histórica de la disciplina.

El desarrollo de la psicología en Argentina fue periodizado por Klappenbach (2006). En un primer momento, entre 1895 y 1916, encontramos un impacto

de la psicología clínica, experimental y social. En segundo lugar, prevalece el período de la psicología filosófica, desde 1916 hasta 1941. Luego surge el predominio de la psicotecnia y orientación profesional, entre 1941 y 1962. Posteriormente, el debate se centra sobre el rol profesional del psicólogo. El último período, iniciado en 1984, ha conducido a un importante desarrollo de la psicología en todo el país (Klappenbach, 2006).

La historia de la psicología argentina, tomada en su conjunto, ha sido examinada en reiteradas oportunidades. En primer lugar, en algunos trabajos pioneros en las primeras décadas del siglo XX, citados por Klappenbach (2006) corresponden a Ingenieros (1919b); Foradori (1935); Piñero (1903). En las décadas de 1960, 1970 y 1980 encontramos las producciones de Ardila (1979); Cortada (1978, 1989); Gotthelf (1969); Horas (1961, 1981); Monasterio (1965); Papini (1985); Vezzetti (1988); poco difundidas en la comunidad académica y profesional de la psicología (Klappenbach, 2006).

Desde la fundación, en noviembre de 1908, de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires, por Francisco de Veyga, director del Servicio de Alienados de la Policía Federal Argentina y catedrático de Medicina Legal en la Facultad de Ciencias Médicas, y por Horacio G. Piñero, titular del primer curso de Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras, la enseñanza de la psicología ha sido un campo en construcción pleno de incertidumbres y conflictos.

La anarquía en el campo de la psicología fue un fenómeno constante y esto era entendido por Francisco de Veyga como cuestión docente, ante todo de nivel superior, en sus vertientes pedagógica y didáctica. Entendía que la reformulación era practicable en ese ámbito y generaría la construcción de la psicología como disciplina autónoma, sobre las bases programáticas encaradas para los diferentes niveles de la enseñanza. Estas articulaban, como cimiento, el conocimiento transdisciplinar de las ciencias naturales; sobre él, ponían la historia de las cuestiones investigadas en psicología, contrastadas en aquel marco; el dominio teórico y práctico del método experimental, aportes de las demás ciencias para contribuir también a su

progreso y a la filosofía aplicando a la investigación en psicología la elucidación de cuestiones metafísicas.

Según el objeto de estudio delimitado se orientaría el método utilizado para el estudio de sus propiedades. Pero esto era, en el fondo, limitar la ciencia a la investigación de un dato, a la exploración de un campo. Cuando se hizo evidente que toda ciencia produce más o menos su dato y se apropia, por este hecho, de lo que se denomina su campo, el concepto de una ciencia fue dando progresivamente más cuenta de su método que de su objeto, o también se puede decir que la expresión "objeto de la ciencia" en general adquirió un nuevo sentido. El objeto de la ciencia ya no es solamente el campo específico de los problemas, de los obstáculos a resolver, es también la intención y el alcance del sujeto de la ciencia, es el proyecto específico el que constituye como tal una conciencia teórica.

De este modo, ante la pregunta "¿Qué es la Psicología?" se puede responder poniendo de relieve la unidad de su campo, a pesar de la multiplicidad de proyectos metodológicos. A este tipo pertenece la brillante respuesta dada por el profesor Daniel Lagache en 1947, a una pregunta planteada por Edouard Claparède en 1936. La unidad de la Psicología se relaciona en su definición posible como teoría general de la conducta, síntesis de la Psicología experimental, de la Psicología clínica, del psicoanálisis, de la Psicología social y de la etnología (Canguilhem, 2009). En los hechos, la unidad de la psicología, se asemeja más a un pacto de coexistencia pacífica concertado entre profesionales que a una esencia lógica, obtenida por la revelación de la relación teoría-práctica.

Por su parte, Ardila (2002) se refirió a la necesidad de la unidad en psicología y a la disciplina como encargada de trabajar en problemas que tienen que ver con la forma como conocemos el mundo, como aprendemos, como procesamos la información procedente del exterior y del mundo interno, como nos comportamos, como nos relacionamos con la diversidad cultural, como enfrentamos nuestra propia existencia, los valores, el juicio moral, la justicia,

la conducta diferente a la norma, el mundo del trabajo, el ocio, la vejez, la muerte. Esos son problemas de enorme importancia, acerca de los cuales existen muchas más preguntas que respuestas lo que implica una toma de posiciones en el momento de enseñar.

En el siglo XX la psicología encontró un anclaje muy positivo en las sociedades democráticas, en las que se promovía la participación ciudadana y la calidad de vida en un contexto definido por la búsqueda del bienestar por un lado y el malestar y desesperanza luego de dos guerras mundiales y diversas conflictivas como consecuencia por otro. Las transformaciones en los servicios sociales y las sucesivas “crisis” de las instituciones en nuestra sociedad, plantean nuevos interrogantes sobre el futuro de la enseñanza de la psicología, tanto en grupos sociales diversos en estado de vulnerabilidad, marginados, en riesgo, como en sociedades avanzadas, todas afectadas por una pandemia en el actual contexto.

La problemática didáctica.

En el campo didáctico, Litwin (2010), planteó la necesidad de delimitar una nueva agenda para la didáctica, superadora del campo de estudios clásico de la didáctica, que en la década de 1970, comprendía temas tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades, evaluación y las principales teorías del aprendizaje.

Dentro del ámbito de la universidad, el establecimiento de una nueva agenda para la didáctica fue insoslayable y son muchas las cuestiones que se discutieron y se discuten en el campo de la didáctica general, por lo que se puede inclusive hablar hoy de la existencia de una didáctica para la enseñanza por nivel. Sin embargo, cuando incursionamos en el terreno de las didácticas especiales por disciplinas, no nos encontramos con una didáctica de la psicología, sino que es un espacio en construcción. Desde la perspectiva de una didáctica por nivel, también la didáctica del nivel superior es un campo

en configuración y son diversos los obstáculos que se presentan para su definición. En el entorno de los límites y posibilidades de la enseñanza de la psicología, observamos carencias, confusiones y esperanzas. Desde esta perspectiva debemos apuntar a construir una didáctica de la psicología (por disciplina) para nivel medio y superior (por nivel educativo). Se argumenta en torno de las siguientes ideas:

- a) Insuficiencia de la agenda clásica de la didáctica para atender a los problemas de la enseñanza universitaria, del docente universitario, de los estudiantes universitarios y las relaciones entre universidad y sociedad.
- b) Los planes de estudio no pueden ya atenerse a la construcción de textos curriculares de biblioteca, el denominado plan libro que desconoce al estudiante real del profesorado de la UNSL.
- c) Una didáctica de la psicología debe atender a las características propias de la disciplina, los sujetos de la educación, el contexto y los principios de acción de los docentes.
- d) La enseñanza de la psicología no puede limitarse a contenidos conceptuales, debe apuntar hacia el logro de metas educativas relativas a valores, formación política y social de cada estudiante.
- e) La didáctica de la psicología requiere, para su desarrollo, de bibliotecas digitales actualizadas, acceso a sitios de distribución de información con colecciones de revistas disponibles y contactos institucionales interuniversitarios fluidos.
- f) Es previsible la participación de los profesores en actividades de investigación relevantes dentro del campo disciplinario, sistemas de intercambios y pasantías orientados efectivamente a la formación, tareas académicas y sistemas de promoción más flexibles y basados en intercambios más personalizados entre profesores y estudiantes que resultarían más beneficiosos que una serie de clases obligatorias,

ajustadas a un programa previamente establecido, en horarios fijos y con secuencia y duración pautados para un período de tiempo dado.

Por otro lado, la didáctica del nivel superior se encuentra poco desarrollada y son escasos los grupos académicos de estudio de este nivel. Respecto de la didáctica de nivel universitario podría decirse que:

- a) La didáctica universitaria no se caracteriza por plantear y tratar los problemas de su campo respecto de los niveles educativos previos.
- b) En los avances de una didáctica del nivel superior se continúa considerando las clases como objeto de estudio de la didáctica y como determinante de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el nivel universitario trasciende el aula por lo que debe ampliarse el campo de estudio a los trabajos de campo, las prácticas socio-comunitarias y otras incursiones del hecho pedagógico-didáctico “fuera” de la institución universidad.
- c) También deben considerarse las dificultades originadas por la brecha digital ante la incipiente virtualidad de los procesos de formación.
- d) Se hace necesario definir “lo pedagógico-didáctico” asociado con una búsqueda intencional y reflexionada de la transformación intelectual hacia lo digital, de su estructura de conciencia y de comprensión de la diversidad cultural.
- e) No solo es necesario contar con saberes de la disciplina a enseñar e interdisciplinarios, sino con inteligencia emocional, conciencia social y sentidos culturales.

Así, para aprender a enseñar psicología, queda comprometida la confluencia de los significados interiorizados, reconocidos, comprendidos, aceptados, confirmados y relacionados, respecto al contorno en que se enseña; así como también de los distorsionados, banalizados o falseados en el acto de la enseñanza. Ello amerita un estado de reflexión constante.

La intervención didáctica

La intervención didáctica, se entiende como la actuación del profesor desde una postura de mediador y ayuda del aprendizaje del alumno, donde actúa como transformador y promueve el desarrollo de todas las potencialidades del estudiante.

La intervención didáctica implica reconocer el contexto de la práctica y el perfil de los sujetos de la enseñanza, así como las relaciones entre intencionalidades y contenido del campo de la psicología a mediar; la construcción metodológica, las modalidades y formas de enseñanza, diferentes estilos de enseñanza; buena enseñanza y enseñanza comprensiva y la evaluación de los aprendizajes. Según Edelstein (2010) supone lograr la comprensión de qué contenidos y métodos son indisociables en la elaboración de la propuesta didáctica y la acción de enseñar.

La intervención didáctica, como un proceso amplio y complejo surgido desde los profesores y su trabajo, implica la constante de la reflexión y de la acción en relación al sentido y significado de los contenidos que se seleccionan para enseñar y las tareas prácticas que se proponen a los estudiantes. Supone el estado de la situación y la búsqueda de relaciones y significaciones para el mejoramiento de la enseñanza y la transformación virtual de los principios educativos que justifican y validan la práctica.

Para enseñar psicología, en la escuela secundaria, en nivel superior no universitario y en la universidad, se requiere un conocimiento amplio y profundo de la disciplina, como el espiral imprescindible en cuanto a la formación y desempeño de los futuros profesores en psicología. Ello implica tener en cuenta:

- a) El conocimiento del contenido (información objetiva, organización de principios, conceptos centrales y subordinados); el conocimiento sustantivo (conocimiento de las estructuras sustantivas, de los paradigmas que guían el foco de indagación en una disciplina). Desde

la perspectiva de Edith Litwin (2010) encontramos que toda disciplina posee una estructura sustancial o sustantiva: sistema de ideas o concepciones fundamentales, que suelen ser las constituyentes de currículum dispuesto a ser enseñando.

- b) El conocimiento sintáctico (conocimiento de las estructuras sintácticas de una disciplina las que suponen instrumentos de indagación, cánones de evidencia y pruebas que admiten el nuevo conocimiento en determinado campo). Litwin (2010) remite a la estructura sintáctica que constituye la expresión de los criterios con que cada disciplina sostiene aquello que es un descubrimiento, un avance, una comprobación o la calidad de sus datos. A esta estructura es que debe responder una enseñanza de la psicología para lograr buenas propuestas de enseñanza que generen aprendizajes comprensivos, con el debido reconocimiento del entramado de las consecuencias socio-políticas y morales en el acto de enseñar en pos de la recuperación de la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza.
- c) Las creencias acerca de la disciplina (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). Toda actividad educativa tiene como respaldo una serie de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del docente y que orientan sus ideas sobre el conocimiento, su enseñanza y sobre cómo se construye este o bien cómo se aprende.

El establecimiento de relaciones entre el contenido y las formas de enseñanza ha de contemplar las particularidades de la disciplina psicológica, el sujeto de la educación, el contexto y las finalidades educativas, para configurar una verdadera construcción metodológica y se produzcan aprendizajes significativos en el estudiantado (Edelstein, 2010). En este caso, la disciplina como cuerpo de conocimiento científico, remite a un desarrollo histórico marcado por la coexistencia de diversos cuerpos teóricos en los cuales con distintos objetos, conceptos y categorías se delimitan y definen conceptos desde diversas subjetividades. Así, el desarrollo del conocimiento profesional

del profesor supone un proceso de construcción y reconstrucción de significados diferentes que convergen en la relación pedagógica contextualizada institucional y socialmente (Compagnucci & Cardós, 2006).

La problemática de la enseñanza de la psicología se agudiza como consecuencia del crecimiento vertiginoso de conocimientos más y más especializados y de la carente adecuación de los textos curriculares a los sujetos de la educación y los contornos virtuales. También, parecería como si la psicología fuera cada vez menos, un conjunto en cierta medida disjunto de conocimientos científico-sociales y más un abanico de ámbitos de estudio que pugnan por su integración. Cada disciplina, en tanto construcción social, tiene una dimensión pedagógica inherente a su propio desarrollo para ser comprendida (Francis Salazar, 2005). En este camino, es relevante considerar:

- a) Los cambios que la formación académica disciplinar ha producido en relación a la idea y definición de psicología,
- b) las modificaciones que suscita en esas concepciones el acto de enseñar la disciplina,
- c) las representaciones de la psicología como disciplina desde el enfoque que estudia la "patología" psíquica, a una concepción que se ocupa de la conducta humana y la construcción de la identidad; que contempla la "salud mental" en su generalidad y puede apuntar a la prevención,
- d) la valoración atribuida al conocimiento académico, disciplinar y pedagógico, a la hora de asumir la enseñanza de la psicología, entendido desde una perspectiva que concibe a la psicología como medio para "ayudar" a las personas que sufren, a una perspectiva que contempla la "intervención en diferentes campos" de la praxis humana,
- e) se requiere por parte un trabajo de recontextualización constante del conocimiento a enseñar desde una posición específica.

enseñanza de la psicología encontramos toda clase de obras de saber cotidiano y de malas, erróneas, envejecidas y banales transposiciones didácticas. Por ello, es que debe propiciar el desarrollo de la lectura comprensiva y crítica de toda producción psicológica y/o psico-didáctica que se aparte distorsionadamente o banalmente del saber científico, así como revisar las colecciones editoriales con que se trabaja y resultan envejecidas (Chevallard, 1991) y los avances de esta ciencia que no se enseñan y devienen en currículum nulo.

En muchas ocasiones los estudiantes pueden ser víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas durante la formación de grado y conservar mitos de la psicología, por lo cual es necesaria una constante vigilancia didáctica y epistemológica (Chevallard, 1991). Es decir, que las condiciones de enseñabilidad de determinado contenido involucra el conocimiento profundo, flexible y cualificado del contenido disciplina y la capacidad para generar representaciones y reflexiones poderosas sobre ese conocimiento en el estudiantado (Shulman, 1999). Esto supone cómo los y las docentes “conocedores de la materia” trascienden y se convierten en “maestros de la asignatura Psicología” (Berliner, 1986).

Pero no basta con conocer la asignatura; los formadores deben conocer y comprender a los estudiantes, interpretar las acciones e ideas de estos, de modo que puedan enseñar de una manera más justa para el grupo y con una mejor representación del contenido (Magnusson, Krajcik y Borko, 1999). Al respecto, Shulman (1986,1987) afirma que el conocimiento profundo de la disciplina, le facilita al docente anticipar los componentes y relaciones del contenido que pueden presentar problemas para su comprensión y saber que algo es así y comprender el porqué de esta naturaleza, pero además discernir bajo qué circunstancias se valida este conocimiento para la toma de decisiones pedagógicas que consideren al sujeto de la educación (Shulman, 1986).

Así, pueden contraponerse dos extremos que frecuentemente y de forma paradójica, han marchado de modo simultáneo: la cristalización del academicismo por un lado y el poder socializador de la cultura e institución escolar en detrimento del campo disciplinar por otro. Por ello se plantea la posibilidad de un abordaje integrador de dos dicotomías: conocimiento académico-saber cotidiano y universidad-sociedad.

En todos los casos, las vías de acceso al conocimiento, deberían situar a los estudiantes en el centro de una problemática didáctica para despertar el deseo de aprender en ellos y garantizar su compromiso hacia la formación. Pero crear las vías de acceso no implica, necesariamente, que se produzca el aprendizaje, aunque el enseñante se encuentra con el reto de proponer relaciones teórico-prácticas a través del análisis de relatos, analogías, metáforas, ejemplificaciones, el análisis de casos y situaciones, simulaciones, dramatizaciones y otras innovaciones en modalidad virtual, para mediatizar el conocimiento. Se trata de poner a disposición el amplio campo de la disciplina para que los jóvenes puedan interpretar a través de diferentes enfoques, la realidad propia y la de quienes la rodean, más allá de la aprehensión del contenido.

En este proceso, el ejercicio del “andamiaje” y de “ayuda ajustada”, que recuperan la intervención del docente en el proceso de aprendizaje sin anular el proceso de construcción que realiza el alumno, le permitirá abordar determinados retos y desafíos para aprender a enseñar. A través de estas ayudas, en sintonía didáctica, se propone desarrollar un pensamiento crítico, propiciar un profesor autónomo, empático, ético y responsable y por último abordar la enseñanza de la psicología desde una postura crítica y creativa para actuar desde el reconocimiento del sí mismo, los otros y su entorno, generando transformaciones personales y colectivas.

En otras palabras, siguiendo a Guidano (1991) el profesor debería ser reconocido como un estratega orientado a movilizar las emociones y valores de sus grupos de estudiantes, hacia el conocimiento disciplinar que pretende

comunicar. Sin lugar a dudas, se origina un cambio, es decir un aprendizaje, solo si el sujeto (en este caso el estudiante), produce un cambio conceptual movilizado por el sentir y significar.

A la complejidad intrínseca de la enseñanza de la psicología, se ha agregado, en los actuales contornos, la situación particular de vínculos didácticos virtuales, donde la interacción es pobre, el intercambio de ideas es escaso, predominando la frialdad y el distanciamiento, contrariamente a la experiencia de enseñanza presencial donde se observaba el diálogo cognitivo, la reflexión, la empatía y el acompañamiento que propicia el aprendizaje.

La construcción del pensamiento del profesor.

En el campo de la didáctica de la psicología, no pueden desconocerse temas, que no son tan nuevos, sino que provienen de otros campos y luego se incorporaron. Entre los incluidos en la nueva agenda de la didáctica (Litwin, 2010), amerita ser abordado el pensamiento del profesor por ser un criterio diferenciador del psicólogo como profesional clínico o de otra rama laboral. La práctica docente como elección y como ámbito laboral, implica construir representaciones sociales en torno al rol docente, a diferencia del caso del psicólogo como profesional de la salud e inserto en diferentes espacios externos al sistema de escolarización oficial.

Siguiendo a Angulo Rasco (1999), el "conocimiento práctico" sería fruto de la relación entre la formación teórica del docente y su interacción con el contexto educativo. No se trata de un conocimiento diferente al teórico, sino de un conocimiento transformado en razón de la acción práctica del docente, de su experiencia; de allí la importancia de la incursión en el aula y las diferentes instituciones educativas. Los contextos de formación deberían entonces, desarrollar, propiciar, generar tanto los fundamentos como el contenido inicial de este conocimiento práctico o "conocimiento de oficio" en los futuros profesores.

Las teorías y valores que los docentes construyen en sus prácticas han recibido diferentes denominaciones: creencias, conocimiento práctico, teorías implícitas, teorías personales, concepciones del profesor, principios de práctica o teorías en acción. En general se refieren a las ideas que los docentes tienen acerca de su labor: qué es enseñar, cómo se explican las diferencias individuales que existen entre los alumnos, qué es lo bueno y justo enseñar, qué es ser un buen docente y cómo vincularse con los estudiantes.

Las creencias de los docentes, como parte de su pensamiento práctico, se configuran en las cuantiosas horas que los docentes han pasado como alumnos en el sistema escolar, durante la crianza, experiencias fuera de la escuela. También se asocian con la identidad profesional y con la forma de establecimiento de los vínculos con los estudiantes, donde pueden encontrarse tendencias marcadamente conservadoras, que permanecen latentes durante el periodo de formación universitaria y reaparecen con gran fortaleza cuando se encuentran ante su propia clase y deben realizar su práctica los estudiantes (Camilloni, 2007).

El conocimiento profesional del profesor es una categoría que remite al saber tanto teórico como práctico y experiencial del docente y a la reflexión de sus propios trayectos de vida educativa y social; involucra emociones y valores para generar sus propias comprensiones y sus modos de pensar y realizar sus prácticas. Tiene que ver con sus propias elecciones, criterios, búsquedas y encuentros, las relaciones con sus alumnos y la acción conjunta con ellos que le permita descubrir la mejor alternativa de enseñanza, lo que implica un amplio conocimiento de tecnología digital en los actuales contextos. Ello debería inscribirse y concientizarse en los sujetos de la educación y en el ejercicio docente, dando su sello a las acciones educativas y correlacionándose con la necesidad de comprender y mejorar los procesos de enseñanza de la psicología y los dispositivos de formación como la resultante

de un proceso de construcción y reconstrucción de significados en relación al conocimiento disciplinar, la intersubjetividad y el nuevo contorno pandémico.

Conclusiones

El nuevo escenario pandémico, nos interpela para la toma de nuevas decisiones en torno a la formación de profesores en psicología, ya que puso en evidencia históricos problemas del campo de la didáctica y otros que emergieron, tales como el enrarecimiento de los vínculos didácticos y la escasa preparación en digitalización, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje; a lo que se suma la transparencia de la brecha digital. Por ello, es preciso renovar la agenda didáctica, basada en las nuevas tecnologías de la mediatización del conocimiento por un lado y el compromiso y la responsabilidad social por otro. En esta transformación, la delimitación del objeto de estudio de la psicología y sus posibles formas de enseñanza, es un aspecto fundamental a tener en claro, dadas las actuales condiciones pandémicas y los diversos enfoques existentes, tanto de la psicología como de la formación pedagógica.

Se advierte que la pluralidad de corrientes en el campo de la psicología, con sus especulaciones doctrinarias, se convierte en un obstáculo a salvar en la enseñanza de los diferentes contenidos de las asignaturas en la formación profesional y de los temas objeto de enseñanza en la escuela secundaria.

Las consideraciones sobre la psicología, como ciencia social a enseñar, permiten apreciar la integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento didáctico y el papel que en este proceso cobran las creencias valorativas de estudiantes y de los profesores, en tanto legitiman o excluyen contenidos de la disciplina a ser enseñados y determinan la construcción metodológica para hacerlo.

De este modo, se propicia la conjunción de principios para la construcción de una didáctica de la psicología, como disciplina social, con una apertura a la

escuela secundaria y nivel superior en su especificidad propia según sus fines, la amplitud, diversidad y profundización de contenidos socialmente válidos, la construcción metodológica acorde con las posibilidades de la empiria y las investigaciones propias del campo y la evaluación acorde con los sujetos de la educación y los contextos en que se inscribe la enseñanza. Asimismo, se advierte la necesidad de avanzar en la configuración de una didáctica de nivel superior, no solo a la luz de la presencialidad, sino para la enseñanza virtual, ya sea esta la modalidad que se imponga o para formas mixtas.

El desafío consiste en trabajar los límites del campo de la psicología y la didáctica, para convertirlos en fronteras hacia espacios más abiertos, haciendo uso de los recursos de la tecnología y promoviendo vínculos interactivos y reflexivos con los estudiantes. Al focalizarnos en el desarrollo de la formación docente en psicología, debemos pensar, también, en ayudar en la construcción de la identidad docente de los futuros profesores, para su futuro desempeño en el incierto contorno pandémico y los tiempos post-pandémicos por venir.

Referencias bibliográficas

- Ardila, R. (2002). *La psicología en el futuro*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, E.; & Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Canguilhem, G. (2009). *¿Qué es la Psicología? Estudios de historia y de filosofía de las ciencias*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Compagnucci, E. & Cardós, P. (2006). *El desarrollo del conocimiento profesional de los profesores de psicología: contextos de formación y enseñanza. Memorias de las XIII Jornadas de Investigación*. Tomo I, (pp. 191-193). UBA: Facultad de Psicología.
- Guidano, V. F. (1991). *El sí mismo en proceso*. Barcelona: Paidós.
- Chevallard (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

- De Veyga, Francisco (1909). *La Enseñanza de la Psicología, comunicación leída en la sesión inaugural de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires, mayo 7 de 1909*, originalmente publicada en *Anales de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires*, Volumen 1, (pp. 37-52, 1910).
- Edelstein, Gloria. (2010) *El método. Un capítulo pendiente en el debate didáctico contemporáneo*. En Camilloni, A. y otros (2010). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- Francis Salazar, S. (2005). *El conocimiento pedagógico del contenido como categoría de estudio de la formación docente. Actualidades Investigativas en Educación*", Vol. 5, 2; 1-18 Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca, Costa Rica.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). *Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza*. Profesorado Revista de currículo y formación del profesorado, 9, (2), (pp.1-24).
- Klappenbach, H. (2006). *Periodización de la psicología en Argentina. Historia de la Psicología*, vol. 27, 1, (pp.109-164) Universidad Nacional de San Luis.
- Lagache, D. (1970). *La unidad de la psicología*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, Edith (2010). *El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*. En Camilloni, A. y otros (2010). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Buenos Aires. Paidós.
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). *Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching*. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.). *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implication for science education* (pp. 95-132). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Piñero, H. (1905). *Programa del Primer Curso de Psicología*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, extractado de H. Vezzetti, *El Nacimiento de la Psicología en la Argentina* (compilación), Buenos Aires: Puntosur, 1988.

- Romero, N. (2021). *De marzo a julio: ¿Interrupción o innovación disruptiva?* FLACSO.
- Segall, A. (2004). *Revisiting Pedagogical Content Knowledge: The Pedagogy of Content/the Content of Pedagogy. Teaching and Teacher Education.* 20(5): 489-504.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher.* 15(2): 4-14.
- Shulman, L. (1999). Forward. In J. Gess-Newsome and N.G. Lederman (Eds), *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct and its Implications for Science Teaching.* Dordrecht: Kluwer.
- Torcomian, C. (2013). *El vínculo docente-alumno y la relación con el conocimiento en carreras masivas.* En V Congreso Internacional de Investigación y Práctica en Psicología. Congreso llevado a cabo en Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Vidal, D. (2007). *Culturas escolares: entre la regulación y el cambio.* Propuesta Educativa (28), 28-37.
- Zamudio Franco, J. (2003). *El conocimiento profesional del profesor de Ciencias Sociales. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* 8, (pp.87-104)
- Zelmanovich, P. (2009). *La formación de educadores bajo una modalidad virtual: abordaje de un falso dilema.* En Educación temática digital, 10 (2).

Recibido: 23/08/2021

Aceptado: 27/09/2021

Cómo citar este artículo:

Gomez E. (2021), Formar para la enseñanza de la psicología en tiempos de pandemia. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 87-106.



Breve ensayo sobre educación, empleo y sociedad en el contexto de la pandemia de Covid-19

Brief essay on education, employment and society in the context of the Covid-19 pandemic

Hernán E. Sala

hersala@gmail.com

Licenciado en Ciencias Biológicas por la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Es docente-investigador del Ciclo Básico Común (UBA) y también es investigador científico del Instituto Antártico Argentino de la Dirección Nacional del Antártico. Ha realizado una variedad de capacitaciones de posgrado, entre ellas y de manera más reciente, el Programa de "Actualización de Postgrado: Aproximación sociocultural a los procesos de identificación en la cotidianeidad educativa" organizado por la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) y FEDUN. Sus principales áreas de interés son la educación superior y el cambio climático.

107

Resumen

El presente ensayo comienza con el análisis de una serie de aproximaciones a los conceptos de educación y de sociología de la educación. También analiza críticamente el valor de algunas de las principales teorías de la educación en el contexto nacional y latinoamericano, y brinda un sucinto recorrido acerca de las dificultades más relevantes de la educación media y universitaria en la Argentina, tales como la segmentación, la fragmentación, la relación con el mundo del trabajo, etc. Además, se toman en consideración algunos de los efectos más inmediatos de la pandemia del Covid-19 y de las acciones tomadas por la comunidad educativa durante el primer año de la misma. Para ello, el autor examina bibliografía tanto de autores clásicos como noveles en



el campo de la educación. Este breve ensayo no pretende ser taxativo ni mucho menos abarcativo sobre un campo tan complejo y extenso, no obstante, sí se presenta como una reflexión abierta y contextualizada acerca de las principales dificultades que enfrenta la educación en nuestro país.

Palabras claves: Educación, aprendizaje en línea, empleo, pandemia, mercado de trabajo

Abstract

This essay begins with the analysis of a series of approaches to the concepts of education and the sociology of education. It also critically analyzes the value of some of the main theories of education in the national and Latin American context, and provides a brief overview of the most relevant difficulties of secondary and university education in Argentina, such as segmentation, fragmentation, the relationship with the world of work, etc. In addition, some of the more immediate effects of the Covid-19 pandemic and the actions taken by the educational community during its first year are taken into consideration. To do this, the author examines bibliography of both classical and novice authors in the field of education. This short essay does not pretend to be exhaustive or much less comprehensive on such a complex and extensive field, however, it does present itself as an open and contextualized reflection on the main difficulties faced by education in our country.

Keywords: Education, Electronic learning, Employment, Pandemics, Labour market

Introducción

Tomaremos como punto de partida la idea de que la educación es una forma altamente especializada, organizada y burocratizada de socialización, y que su análisis no se reduce exclusivamente al plano técnico-metodológico o

pedagógico sino que se encuentra atravesado y tensionado por múltiples factores, entre ellos éticos, ideológicos y políticos. Cabe agregar que el abanico de definiciones posibles en cuanto a la educación es muy amplio y que, desde otras corrientes menos críticas, la educación puede entenderse como la construcción compartida del conocimiento. Por otra parte, existe consenso entre autores de diversas vertientes ideológicas en cuanto a que hay una fuerte ligazón entre educación, forma de gobierno y distribución del poder en la sociedad, que van desde la concepción de la educación y/o escuela pública como “la iglesia de la democracia” (Dewey en Dahl, 2004) hasta su interpretación como aparato ideológico del Estado abocado a “*la sumisión de los trabajadores a las reglas del orden establecido [por] la ideología dominante*” (Althusser en De Ibarrola, 1985, pp. 111-112).

Entonces, resulta necesario reconocer que al educar no sólo se comparten y se enseñan saberes y conocimientos sino que al mismo tiempo se transmiten códigos de comportamiento, valores, y toda una variedad de pautas que coadyuvan, al mismo tiempo que condicionan y restringen, la interpretación de la realidad, la formación subjetiva, la construcción de sentido e incluso la cosmovisión toda. También se ha dicho que la educación contribuye a la reproducción material y cultural de la sociedad, y que dicha reproducción puede ser analizada en distintos planos como el biológico, el económico y el social (Fernández Enguita, 1990, p. 16). Y así podemos encontrar una extensa variedad de definiciones que enfatizan o soslayan determinados aspectos. Pero más allá de esta variedad, si hay algo seguro, es que ninguna de estas definiciones, ni tantas otras que podamos brindar, será aséptica desde una perspectiva ideológica y ética, y tampoco será ajena a los distintos enfoques que se plantean desde la sociología de la educación.

Por otra parte, existe cierta discusión al respecto de si la sociología de la educación es una disciplina en sí misma o si se trata específicamente del estudio de la educación por parte de la sociología general (Fernández Enguita, 1990, p. 23; Bonal, 1998, p. 17). Hay que admitir que un determinado

enfoque sociológico tendrá inevitablemente una incidencia bastante directa en la mayor parte de los análisis que se planteen en el marco de la sociología de la educación. Al respecto de esta definición Bourdieu (1973) sostiene:

“El papel específico de la sociología de la educación se asume una vez que se ha consolidado como la ciencia de las relaciones entre reproducción cultural y reproducción social. Esto ocurre cuando se busca determinar la contribución del sistema educativo a la reproducción de la estructura de relaciones de poder y relaciones simbólicas entre clases, al contribuir a la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural entre estas clases.”

Pero no nos explayaremos más sobre este punto, ya que lo que se desea resaltar es que a partir de la posguerra, en esta disciplina o campo del saber, se produce una profusión de teorías que intentan desentrañar la relación entre educación y desarrollo, movilidad social y trabajo. Sin embargo, más allá de la riqueza teórica que ellas ofrecen y sus distintas capacidades explicativas y predictivas, es válido preguntarse hasta que punto sus tesis y conclusiones son aplicables al contexto latinoamericano; ya que casi la totalidad de dichas teorías ha sido desarrollada en países centrales, en donde al menos desde mediados del siglo XX no existen los niveles generalizados de informalidad y precariedad laboral, los altos índices de desempleo y pobreza que lamentablemente abundan en nuestro país y en la región. Por ejemplo, Baudelot y Establet (1987, en Bonal, 1998, pp. 102-103), señalan que en un país de capitalismo avanzado como es Francia, a partir de la escuela primaria se produce una segmentación temprana que conduce a los niños hacia dos tipos de redes escolares que son más o menos excluyentes entre sí. Una más breve y de carácter profesional, centrada en un aprendizaje mecánico, concreto y discontinuo, que habilita a un mercado de trabajo de menor prestigio y remuneración, la cual es transitada por hijos de obreros. Mientras que la otra, centrada en lo abstracto, original y continuo, y que habilita a puestos de trabajo o cargos de mayor jerarquía y remuneración, es nutrida por sectores medios y altos de la sociedad. Dejando de lado las objeciones que puedan plantearse frente a un sistema con tales

características, vale preguntarse qué grado de ajuste o qué validez posee como herramienta de análisis un modelo así planteado en América Latina, cuando es sabido que una fracción considerable de estudiantes no termina (y en menor medida a veces ni siquiera comienza) la educación media. O cuando es harto conocido que -desafortunadamente- muchos jóvenes aún después de haber egresado de la escuela media continuarán viviendo en las mismas condiciones de exclusión y precariedad en que lo han hecho sus padres. ¿En cuál red de las enunciadas por Baudelot y Establet (1987) se encuentran estos jóvenes? A nuestro entender, la realidad latinoamericana excede con creces las categorías propuestas por estos autores. Siguiendo este argumento, es posible que la realidad nacional o regional tampoco pueda aproximarse demasiado a lo que sostiene Bonal (1998, p. 118) al criticar las teorías de la reproducción. Allí, el autor plantea un conflicto entre cultura de clase obrera y cultura dominante, sin embargo, en nuestra visión, en América Latina se presenta un marco cultural asociado a condiciones de pobreza estructural en la cual el desempleo y la informalidad laboral son de carácter intergeneracional y que, con frecuencia, acontecen en condiciones incompatibles con la dignidad humana. ¿Cuál sería la cultura de “clase obrera” de una persona que pertenece a una segunda o tercera generación de desocupados?, ¿cuál sería su percepción acerca del trabajo asalariado y registrado en una industria?, acaso ¿no lo desearía con ansias como una vía de acceso a una vida con mayores niveles de dignidad y previsibilidad?

De allí que, si bien puede ser útil o necesario estudiar teorías elaboradas en países centrales, es indispensable revisar qué correspondencia o grado de ajuste tienen con nuestra realidad económica y social⁴; ya que es probable

⁴ De manera análoga y desde una perspectiva individual, Robles (1999), citado por Tiramonti (2004, pág. 24), sostiene que los modelos de construcción de la individualidad no pueden ser idénticos en las sociedades del capitalismo desarrollado y en las sociedades de la periferia. Más adelante Tiramonti (2004, pág. 25) agrega: “*La gran diferencia... reside allí donde las inseguridades a las que están expuestos los que viven en la periferia globalizada son doblemente más determinantes para la composición de la biografía individual y para la construcción de las estructuras cognitivas...*”. Llegado a este punto, no parece que sea necesario indagar mucho más

que los estratos sociales y los procesos presentes en el capitalismo periférico desborden los modelos elaborados en sociedades de capitalismo avanzado. Esto último reafirma la necesidad de contar con trabajos e investigaciones realizadas en el ámbito local, que cuenten con la perspectiva de investigadores que conozcan en profundidad (y/o que hayan vivenciado) el sistema educativo argentino o de otros países de la región.

Segmentación y fragmentación en la escuela media

Dos rasgos relevantes de la educación en Argentina son la segmentación y la fragmentación. De acuerdo con Tiramonti (2004, pp. 26-27) el proceso de segmentación del sistema educativo ya es detectable en investigaciones realizadas a partir del regreso de la democracia a nuestro país. De forma sintética, se entiende por segmentación al conjunto de fenómenos que operan informalmente dentro del sistema educativo formal, seleccionando y diferenciando a las personas de acuerdo a su origen socioeconómico y a las proyecciones o “expectativas” que se deposita en ellas. Cabe agregar que estas últimas pueden ser proyecciones realizadas, explícita o implícitamente, tanto por el cuerpo docente como por los propios estudiantes o su núcleo familiar y demás actores sociales.

Cabe señalar que el concepto de segmentación lleva implícito el fracaso de la idea de una escuela con capacidad niveladora⁵. Más allá de las críticas que puedan hacerse alrededor de este fenómeno, se asume que la segmentación funciona dentro de un sistema integrado, aunque “diferenciado jerárquicamente”. En cambio, por fragmentación, la autora refiere a una transformación más drástica y profunda del sistema educativo, caracterizada

para analizar si la construcción de sentido y de subjetividad puede ser la misma siendo obrero industrial en un país hegemónico que desocupado intergeneracional o desde hace décadas en la periferia del capitalismo globalizado.

⁵ O acaso su abandono consciente y voluntario, con las consecuentes decisiones políticas.

por la desintegración, ausencia de centro y falta de “sentido compartido”. En otras palabras, el reflejo en el ámbito educativo de una sociedad desorganizada, distante de un modelo societario en donde el Estado juega un rol mediador-organizador, carente de referencias comunes y con cosmovisiones divergentes. No en vano, Fernández Enguita (1990, pág. 35) afirma *“las escuelas... reproducen en miniatura, aunque con importantes modificaciones, la estructura general del Estado”*, y podríamos agregar aquí también su retirada o deslinde de responsabilidades.

La segmentación y la fragmentación de nuestro sistema educativo se manifiesta de manera particular en la escuela media. Ambos fenómenos se profundizaron a partir de la década de 1990, dando lugar a la transformación o surgimiento de espacios que atienden de manera casi exclusiva a sectores específicos de la sociedad. Así, es posible encontrar establecimientos que reciben a los sectores de mayores ingresos para brindarles una formación *“en la frontera tecnológica educativa logrando que los alumnos egresados de estas escuelas, si lo desean, estén en posición de postular a las universidades de los países industrializados en condiciones muy similares a los que egresan de escuelas secundarias de esos mismos países”* (Labarca, 2004). Mientras tanto, otros establecimientos con una oferta educativa más modesta o acotada, reciben a los sectores más vulnerables y/o empobrecidos de la población. No obstante, vale señalar que, en cualquiera de los casos, formalmente sus puertas están abiertas a todos los sectores socioeconómicos (Servetto y Bosio, 2019). De hecho, hace más de dos décadas Tedesco y Schiefelbein (1995) afirmaban que *“la homogeneidad en la oferta escolar, en contextos de fuerte desigualdad social, es puramente formal”* y que, como consecuencia, procesos educativos formalmente homogéneos dan lugar a resultados heterogéneos.

De este modo surgen las “escuelas para pobres” o incluso, llevando la fragmentación al extremo, “turnos para pobres”. Esto es, por ejemplo, instituciones educativas en donde determinados turnos (particularmente el

turno noche) reciben de manera casi exclusiva a los y las jóvenes de familias con menos recursos. Así, en las localidades en donde se encuentran tales instituciones, suele producirse una estigmatización de las mismas sobre la base de una desvalorización de la formación académica que imparten, las relaciones sociales que en ellas se establecen y las credenciales que otorgan. De allí que también suceda, que una parte de los jóvenes, o sus padres, eviten o decididamente descarten, en la medida de sus posibilidades, la oferta educativa que proveen dichas instituciones desprestigiadas, ya sea en el plano académico, social y simbólico.

Por otra parte, vale la pena retomar uno de los aspectos analizados en la investigación realizada por Servetto y Bosio (2019) citada en el párrafo anterior. Allí, las autoras señalan que en el año 1954, en una localidad del interior de la provincia de Córdoba, en donde no existían hasta entonces escuelas secundarias, se promovió y materializó desde los sectores más humildes, en articulación con representantes políticos populares, la apertura de la primera escuela media de la localidad. Uno de los objetivos principales de la escuela era *"sacar la juventud de la calle y del vicio"*, y si bien la misma logró brindar un espacio a jóvenes con recorridos educativos atípicos o "problemáticos", en forma más o menos paralela se constituyó en una institución estigmatizada por otros sectores de la sociedad local. Entonces, creemos que corresponde preguntarse qué aspectos actuaron de manera contraproducente en la creación o a lo largo de la vida institucional de dicha escuela. Es decir, analizar si se trata de una escuela que recibe a los sujetos más vulnerables para brindarles los recursos necesarios para acceder a puestos de trabajo que les permitirán salir de la pobreza o, si es la escuela que únicamente los recibe, e incluso los contiene, pero que no les brinda los recursos académicos ni las credenciales necesarias para acceder a mejores condiciones de vida a través del ingreso al mercado de trabajo. Pero vayamos todavía más lejos, ¿podrían las credenciales allí recibidas actuar en desmedro de su inserción en el mundo laboral o restringiendo sus perspectivas

profesionales y sociales? Entendemos que esta paradoja o contradicción es un verdadero desafío no sólo desde el encuadre teórico sino también, y fundamentalmente, en cuanto a su implementación. No tenemos una respuesta cierta y clara capaz de resolverla, pero somos conscientes de que representa un riesgo importante para cualquier institución educativa (o civil) que se proponga dar un desafío similar.

Retomando el análisis del concepto de fragmentación, Tiramonti (2004, pp. 30-33) caracteriza con precisión los fenómenos sociales y las estrategias que se despliegan en estas instituciones en donde asisten los sectores más expuestos a las recurrentes crisis económicas y a diferentes formas de precariedad laboral (desempleo, subempleo, empleo no registrado, etc.). La autora denomina "*procesos de desinstitucionalización*" al conjunto de contingencias que priman en estos sectores altamente desprotegidos y sometidos a la desafiliación social. Se observa un debilitamiento de los marcos normativos, y la ineficiencia de la regla instituida es un rasgo característico; no obstante, para muchas de estas familias la escuela continúa siendo depositaria de la esperanza de una vida digna, a salvo del delito y de las adicciones. También señala que "*la socialización familiar es tan débil que no alcanza para incorporar a sus hijos a los patrones de conducta socialmente aceptados*", y que frente a esa incapacidad e impotencia las familias buscan que la escuela supla ese rol. Lo cual genera una presión adicional sobre instituciones ya desbordadas por una variedad de problemáticas (presupuestarias, administrativas, etc.)

¿Y qué sucede en las universidades?

Aún cuando se trate de otro nivel del sistema educativo, es posible observar en cuanto a las universidades algunos rasgos que guardan cierta similitud con el recién descrito para las escuelas medias. Por ejemplo, expresiones descalificativas o estigmatizantes aparecen con cierta frecuencia en los medios, incluso vertidas por ex-funcionarios del más alto nivel, al respecto

de las universidades de reciente creación en el conurbano bonaerense. Es bien sabido que la composición de la matrícula de estas casas de estudio está conformada en amplia medida por la primera generación familiar que accede a los estudios universitarios. A los fines de lograr su cometido estas instituciones despliegan una serie de estrategias y herramientas específicas, las cuales no resultan imprescindibles para otras universidades que ya gozan de una posición bien consolidada en términos materiales y simbólicos. Interpretamos que la labor que realizan estas universidades “nuevas” en el contexto de la precariedad económica y social en que nos han sumido el descalabro económico, el endeudamiento irracional y la pandemia del Covid-19, es tan necesaria como compleja de abordar.

Otra cuestión relevante que se presenta al analizar algunas de las cualidades de las universidades latinoamericanas (en particular las de gestión pública), se encuentra entre los variados contrastes que existen entre estas y las de los países desarrollados. No nos detendremos aquí en diferencias obvias y abismales como pueden ser los presupuestos o la infraestructura disponible, sino en algo más básico como es la razón de ser de estas instituciones. Es decir, sus objetivos fundamentales, en donde pareciera existir cierto carácter de oposición, y que una mirada superficial podría interpretar como una divergencia entre unas y otras.

Desde hace décadas es común identificar que las universidades de los países centrales planteen desde un principio una fuerte integración con la industria y de manera más reciente con las *start-ups* y demás actividades productivas o de servicio que hacen un uso intensivo de la tecnología y del capital. Por otro lado, en el lenguaje y en la presentación de las universidades de países periféricos son más frecuentes expresiones ligadas a brindar respuesta a las deficiencias económicas y sociales que se extienden en sus territorios. Tal es así que el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) en su página electrónica expresa: *“La función transformadora y comprometida de la universidad que debe ser un centro de debate y de formulación de propuestas para la*

resolución de los problemas locales, nacionales y regionales". Para ampliar este punto, también resulta útil mencionar el análisis que realizan Tedesco y Schiefelbein (1995) en cuanto a la relación que suele existir entre el sistema educativo formal y la demanda externa al mismo, dentro de la cual se encuentra el sector productivo, las empresas, "el mercado", etc., y remarca la tensión que suele generarse entre las universidades latinoamericanas y su correspondiente demanda externa.

Más allá de estas enunciaciones en apariencia divergentes, entendemos que no hay una oposición ni una contradicción en cuanto a los objetivos que se proponen unas y otras casas de estudio, ya que en líneas generales se abocan a lo mismo, esto es, a brindar respuestas a problemas o dificultades propias de sus realidades socioeconómicas que, evidentemente, sí son contrastantes. Así, en el primer caso se prioriza nutrir a las empresas con profesionales capaces de interactuar y de aprovechar los recursos tecnológicos más avanzados, y de este modo contribuir al desarrollo local. Y, en el segundo, la pobreza, la falta de acceso a la salud, a la educación y demás déficits sociales convocan la atención de las universidades latinoamericanas y de allí su interés en formar profesionales y científicos capaces de resolver estas problemáticas de carácter urgente.

En consecuencia, es más que razonable que las universidades procuren resolver de manera prioritaria las problemáticas propias de la sociedad de la que forman parte. Incluso, si se trata de universidades sostenidas con fondos públicos, este interés deviene prácticamente en imperativo, ya que dichos fondos provienen de los propios ciudadanos. De allí que, aún cuando a prima facie pareciera existir una oposición o divergencia de objetivos entre universidades de distintos países en cuanto a la formación y el rol que ejercerán sus futuros egresados, antes que eso, tal vez sea posible identificar un criterio similar. Es decir, una correspondencia entre los objetivos que se proponen las mencionadas casas de estudio y las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran inmersas. Por ello, en definitiva,

las universidades latinoamericanas se proponen los objetivos que se proponen porque enfrentan una realidad distinta a las de otras regiones del mundo.

Asimismo, retomando a Tedesco y Schiefelbein (1995) podemos enfatizar que el sistema educativo no debería plantearse una dicotomía entre objetivos de formación ciudadana y objetivos de productividad ligados a la actividad económica. Más aún, estos autores mencionan que desde distintos organismos internacionales (CEPAL y UNESCO), se subraya que la formación en cuanto a competencias y/o habilidades cívicas y productivas no sólo es factible de manera simultánea sino que se complementan entre sí. Es decir, que para que las personas puedan ejercer una ciudadanía plena en el siglo XXI es necesario que cuenten con aquellas competencias que les permitan participar e integrarse tanto a sistemas políticos democráticos como a sistemas productivos institucionalizados.

De todas formas, es un hecho cierto que las transformaciones en el mundo del trabajo son tan dinámicas y variadas que las universidades se ven interpeladas cada vez con mayor frecuencia en cuanto a sus objetivos de formación académica y, en particular, profesional. En lo que respecta a las “nuevas” oportunidades laborales, especialmente para los más jóvenes o para quienes no lo son tanto y procuran salir de la situación de desempleo, en general están conformados por formas “atípicas” de empleo. Pero este fenómeno no es tan reciente, tal es así que, hace más de dos décadas, Montero (2000) expresaba:

“Son cada vez menos las personas que tienen acceso a un empleo típico definido como un trabajo con contrato de duración indefinida, a tiempo completo, en los locales de una empresa, bajo la supervisión de un empleador con una remuneración pactada y con prestaciones sociales completas. Tanto en las economías desarrolladas como en los países en desarrollo se registra un aumento de las formas de empleo “atípicas” en las cuales existen variadas condiciones de dependencia jurídica y económica, múltiples mecanismos de

generación de ingresos y de adquisición de competencias” (Montero en Labarca, 2004).

Hace aproximadamente sesenta años que la educación universitaria en occidente se interpela profundamente en cuanto a su rol y al de sus futuros egresados. A pesar de que no es posible establecer una fecha exacta que marque el inicio de esta etapa, resulta adecuado situar este punto a fines de la década de 1960. Es a partir de entonces (y de manera todavía más aguzada a partir de las crisis del petróleo de la década siguiente) que se produce una suerte de ruptura con el paradigma funcionalista de la educación y que la teoría del capital humano comienza a ser cuestionada, luego de que se hicieran manifiestos los primeros síntomas de sobrecalificación y desempleo entre graduados universitarios, conjuntamente con un progresivo estancamiento de la movilidad social (Bonal, 1998, p. 55). Siendo estos últimos, signos evidentes que la pujanza de los años de posguerra estaba llegando a su fin y que a partir de allí la educación cobraba otro sentido.

Y si desde aquel momento, en el contexto del “mundo desarrollado”, las universidades se ven compelidas a redefinir su rol, la de sus egresados, y a explicar a la sociedad los beneficios de capacitarse en sus claustros, consideremos las dificultades adicionales que esto puede representar en otras regiones “menos prósperas” del mundo. De forma análoga, si docentes-investigadores de la educación, en el seno de los países hegemónicos plantean retos como el siguiente:

“...neither the purpose, the methods, nor the population for whom education is intended today, bear any resemblance to those on which formal education is historically based.”⁶ (Pond 2002, en Cleveland-Innes, 2020).

⁶ “...ni el propósito, ni los métodos ni la población a la que se destina la educación hoy en día guardan semejanza alguna con aquellos en los que se basa históricamente la educación formal.” Trad. del autor.

Desde la periferia del capitalismo globalizado las dificultades son abismalmente más profundas. De allí que las universidades latinoamericanas enfrentan un enorme desafío al plantearse las estrategias y los objetivos de la formación que imparten, ya que tienen la compleja labor de formar los futuros egresados desde un contexto incierto para otro contexto futuro igualmente incierto.

La irrupción de la pandemia y la virtualidad forzada

Si bien el Covid-19 comenzó como una cuestión distante y extraña, en pocas semanas se transformó en un problema inmediato y ubicuo. De allí en más, todo análisis o reflexión acerca del sistema educativo se vio completamente invadido por un fenómeno tan extenso que ocupó el planeta entero y, a la vez, tan profundo que permeó en cada uno de los componentes de los sistemas nacionales. La pandemia del Covid-19 posiblemente represente el efecto globalizador de mayor celeridad en la historia de la humanidad. Una verdadera globalización casi instantánea del desastre en términos sanitarios y económicos.

La pandemia del Covid-19, si bien es en el presente un tema coyuntural, es evidente que es mucho más que eso. De hecho, ha desafiado y puesto en blanco sobre negro todas las capacidades y debilidades no sólo de los sistemas educativos sino de prácticamente todos los sistemas e instituciones del planeta (económicas, políticas, jurídicas, etc.); tal es así, que cuesta encontrar un caso, a modo de contraejemplo, de una entidad u organismo de cualquier parte del mundo que no haya sufrido sus consecuencias. De allí que autores de diversas vertientes como Ventura Santos et al. (2020) o García Delgado (2020) coincidan en caracterizar a la actual pandemia como un hecho social total.

Un considerable número de investigaciones recientes y en curso intentan ponderar las consecuencias que ha tenido la pandemia en los distintos

componentes de los sistemas educativos, pero en todo caso, dichos estudios están evaluando los efectos a corto plazo. Es necesario concientizar que todavía no es factible evaluar las consecuencias de la pandemia más allá de los efectos más inmediatos. Es decir, aún no es posible dimensionar lo que pueda suceder a mediano y largo plazo en los distintos componentes del sistema educativo. Al menos así lo expresa un estudio realizado sobre un conjunto de 67 docentes de grado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires (Iriarte et al., 2020). En él, los docentes, al ser consultados acerca de “cómo impacta el actual proceso de virtualización [forzada] en la calidad educativa”, respondieron en un 53% que consideraban que este era negativo, pero que no era posible estimarlo en su completitud debido a la presencia de aspectos contrastantes, y a que aún era demasiado temprano para hacer tal evaluación.

Junto con la pandemia llegó, de manera no planificada, la virtualidad en su máxima expresión. Los estudios sostienen que aunque no sea una panacea, la virtualidad llegó para quedarse, simplemente porque resulta funcional en muchos aspectos. Múltiples experiencias recientes (y no tanto) a lo largo de un importante número de universidades públicas y privadas, nacionales o del extranjero, indican que la virtualidad es un recurso muy valioso, y que estaba subutilizado hasta la irrupción del Covid-19. La pandemia obligó a completar de manera apurada, y con frecuencia también desprolija, una transición que había comenzado muy gradualmente en algunas instituciones nacionales unas pocas décadas atrás. Posiblemente, el caso más emblemático desde el punto de vista cronológico sea el de la Universidad Nacional de Quilmes, en donde existe la posibilidad de estudiar en modalidad virtual desde hace más de veinte años, siendo “*la primera Universidad Pública Virtual de Argentina y de América Latina*” (Universidad Nacional de Quilmes Virtual). Sin embargo, a comienzos de 2020 la mayor parte de las instituciones educativas, los y las estudiantes y sus familias no estaban en condiciones de pasar a una modalidad virtual de manera casi exclusiva. Esto generó una urgente e

importante demanda, y todavía lo hace, en capacitación e inversión en TICs en toda la comunidad educativa.

Efectivamente, es un hecho que la virtualidad llegó para quedarse, pero es necesario agregar que la virtualidad no resuelve todas las necesidades de la educación superior (ni mucho menos las de otros niveles) y tampoco responde a todas las demandas de estudiantes, docentes, administrativos, etc. Entonces, es necesario darle a la educación virtual, en sus distintas modalidades, el valor que le corresponde; sobrevalorarla puede ser tan poco fecundo como rechazarla (Sala et al., 2018). Es necesario pensar la educación virtual como una alternativa o un complemento, muy potente por cierto, que bien empleado puede ser extremadamente útil, ya sea facilitando el acceso a los materiales de estudio, ampliando los tiempos disponibles para el estudio y la enseñanza, reduciendo costos de viáticos tanto para estudiantes como docentes, etc. Desde ya, no tiene demasiado sentido enumerar todos los efectos negativos que podría tener su mal uso, pero alcanza simplemente con advertir que podría comprometer el acceso a una educación libre, gratuita y de calidad. De allí que sea necesario incorporar las ventajas que conlleva la educación virtual pero sin caer en aproximaciones ingenuas.

Reflexiones finales

Ahora, que ya ha transcurrido poco más de un año desde el inicio de la pandemia, es necesario revisar diversos aspectos. Por ejemplo, la educación virtual o por medios electrónicos en sus variadas modalidades trae aparejada una serie de beneficios que se han mencionado en párrafos anteriores, pero al mismo tiempo es una actividad que puede ser vivida como una experiencia deprivada de ciertos estímulos afectivos o emocionales que afectan principalmente a los más jóvenes y/o a quienes perciben algunas deficiencias en su formación previa y entienden que eso les genera una desventaja. Es probable que tal situación se presente con mayor frecuencia en estudiantes de sectores humildes. Sin embargo, y en la medida que pueda saldarse el

déficit emocional mencionado, también es factible que en algún aspecto la virtualidad democratice el acceso a la educación, por ejemplo, posibilitando que estudiantes trabajadores, madres, etc. dispongan de mayor flexibilidad para realizar sus estudios. Es obvio que para poder progresar en este aspecto es fundamental que los estudiantes dispongan de dispositivos y de una conectividad con una calidad mínima tal que les permitan seguir los cursos de manera regular⁷. En este sentido es muy valiosa la nueva normativa que permite acceder a los dominios “.edu” sin que ello represente consumo de datos para las líneas de teléfonos celulares. Es importante que los docentes seamos conscientes de esta limitación en cuanto a la conectividad, que afecta a una proporción considerable de estudiantes⁸ y que, en consecuencia, se maximicen esfuerzos y estrategias para superar este déficit⁹. Es fundamental que los recursos y los contenidos en general, estén disponibles en dominios “.edu.ar”; por ejemplo, en repositorios institucionales, evitando en lo posible páginas comerciales con dominio “.com”, ya que esto puede tener un fuerte impacto sobre el consumo de datos, ocasionando que muchos estudiantes pierdan la continuidad en sus cursos.

Otro aspecto menos coyuntural, pero sin embargo crítico, consiste en que aún cuando el mercado laboral se ha diversificado bastante en las últimas

⁷ Casi todos los docentes de cualquier nivel educativo de nuestro país, sabemos que una fracción considerable de estudiantes sobrelleva la virtualidad de la mejor manera posible utilizando recursos limitados como teléfonos celulares, tabletas u otros dispositivos que por su diseño (concebido para comunicaciones breves o para el entretenimiento) o por el uso que se les brinda (una notebook compartida por varios hermanos o una familia entera) distan de ser los más idóneos para estudiar de manera sistemática y regular.

⁸ Es obvio que las dificultades relacionadas con la conectividad (disponibilidad, costos y demás cuestiones técnicas) también afectan a los propios docentes.

⁹ En ocasiones, esto puede lograrse reduciendo el tamaño de los archivos; por ejemplo, un archivo en formato “pdf” puede ser sensiblemente más “liviano” o pequeño que el mismo contenido en formato “ppt”. De forma similar, un archivo de audio puede ser muchísimo más compacto y fácil de transferir que un archivo de video. Es importante tener en cuenta estas diferencias, en particular cuando un video no contiene imágenes que sean sustanciales para la enseñanza de un tema. En tal caso, un archivo de audio puede cumplir la misma función al tiempo que optimiza el uso de los paquetes de datos brindados por las empresas de telecomunicaciones.

décadas, no es capaz de garantizar que a mayor recorrido educativo formal corresponda mayor remuneración, asociada a mayores posibilidades de ascenso social. No obstante, sí hay consenso entre distintos investigadores en que existe un nivel mínimo o estándar en cuanto a la educación formal sin el cual es muy improbable acceder a un empleo en el mercado formal de trabajo. En este sentido, vale la pena traer lo expresado por Henry Giroux (en De Ibarrola, 1985, p. 154) en relación con la escuela media, en donde afirma que la misma aún conserva su rol de movilidad social aunque produzca egresados *"a una tasa mucho más rápida que la capacidad de la economía para emplearlos"*. Desde ya que este desajuste entre producción y demanda de egresados de la escuela media, puede ser todavía más severo en América Latina. Y si extrapolamos este argumento, encontramos que cursar una maestría o un doctorado no constituyen garantía de mayor remuneración o de obtener empleo en una determinada área de especialización. No obstante, desde los inicios del siglo XXI, el hecho de no disponer del título de egreso de la escuela media, es un factor casi excluyente del empleo registrado.

En cuanto a las formas de empleo "atípicas" antes mencionadas, cabe decir que luego de transcurrido el tiempo, lejos de ser una promesa de ingreso y prosperidad, lamentablemente muchos de estos empleos "atípicos" oscilan entre la pobreza en lo que respecta a ingresos, y la precariedad en lo que respecta a la seguridad social y los riesgos de trabajo. En otros casos también asume una forma de tercerización encubierta bajo la pretensión de una suerte de "emprendedurismo" o autoempleo no muy distante de la autoexplotación. Un ejemplo de estas nuevas modalidades laborales son los trabajos de plataforma, en donde el vínculo entre el trabajador y el empleador acontece en una nebulosa (literalmente en la "nube" de Internet), bajo un vínculo débil o incierto, escasamente institucionalizado, en donde no queda establecido de manera clara cuáles son las condiciones y los límites de la relación de dependencia, si es que existe.

Dado el incremento inusitado en los niveles de pobreza, los cuales son particularmente alarmantes en las franjas etarias más tempranas, sería extremadamente negativo tanto en términos individuales como sociales, que niños y jóvenes se vean obligados a abandonar sus estudios. Tal es así, que las graves condiciones socioeconómicas que atraviesa nuestro país y la región, ratifican una vez más que *“el mayor desafío para los gobiernos [de América Latina] es mantener a los niños y adolescentes en los colegios hasta su graduación en el nivel secundario”* (Labarca, 2004).

Por tal razón, es imprescindible diseñar, implementar y sostener en el tiempo políticas públicas en los distintos órdenes jurisdiccionales (nacional, provincial y municipal) que procuren maximizar la retención y reducir el desgranamiento en todos los niveles de la educación obligatoria. Y de manera particular en los últimos años de la escuela media, que es cuando se produce un marcado incremento en la deserción escolar como resultado de una inserción temprana -o más bien prematura- en el mercado laboral, generalmente en puestos de trabajo informales y/o mal remunerados, con escasas proyecciones de estabilidad laboral y ascenso social. Políticas públicas de esta naturaleza no pueden estar desvinculadas de la capacitación y actualización docente, y de mejoras salariales, edilicias y demás recursos materiales y organizacionales propios del sector.

Referencias bibliográficas

- Bonal, X. (1998) Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas. Papeles de Pedagogía, Paidós.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural Reproduction and Social Reproduction (Chapter), 71-112: 42 pages. In: Knowledge, Education, and Cultural Change (Ed. Richard Brown). 1st Edition. Routledge Library Editions.
- Cleveland-Innes, M. (2020) En “Transformaciones en la universidad durante y más allá de Covid-19”, Jornadas UBATIC+ II, V Encuentro Anual Internacional de la Red de la Universidad del Futuro y II Encuentro

- Virtual sobre Tecnologías y Educación en el Nivel Superior, 3-6 de noviembre de 2020. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=dVtf8XN8CpU>.
- Consejo Interuniversitario Nacional (CIN). <http://gratuidaduniversitaria.cin.edu.ar/informacion/historia>.
- Dahl, R. (2004). La democracia. Revista POSTData 10, Diciembre/2004, ISSN 1515-209X, (págs. 11-55). Disponible en: <http://www.revistapostdata.com.ar/2012/01/la-democracia-robert-dahl/>.
- De Ibarrola, M. (1985). Educación: reproducción y resistencia (Capítulo). En: Las dimensiones sociales de la educación: antología. SEP Cultura, Secretaría de Educación Pública. México.
- Fernandez Enguita, M. (1990) La escuela a examen. 200 págs. EUDEMA.
- García Delgado, D. (2020). Estado, sociedad y pandemia: ya nada va a ser igual. 1a. Ed., FLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Iriarte, A.; Cravino, A.; Rango, M.; Roldán, J. y Mombrú, A. (2020). El proceso de virtualización forzoso del sistema universitario. Luces y sombras detrás de la pandemia. Revista Perspectivas Metodológicas, vol. 20. Disponible en: <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/view/3290>.
- Labarca, G. (2004) "Educación y capacitación para mercados del trabajo cambiantes y para la inserción social." Educar para qué trabajo: 25-72. Ed. La Crujía.
- Pond, W. K. (2002) "Distributed education in the 21st century: Implications for quality assurance". Online Journal of Distance Learning Administration 5.2: 1-8.
- Robles, F. (1999). Los sujetos y la cotidianidad. Elementos para una microsociología de lo contemporáneo. Ediciones Sociedad Hoy. Universidad de Concepción, Chile.
- Sala, H., Arias, C. y Rango, M. (2018). ¿Educar sin docentes? Lecturas críticas en torno a Sugata Mitra. Revista Electrónica de Didáctica en Educación

Superior, (16). Disponible en:
<http://ojs.cbc.uba.ar/index.php/redes/article/view/26>.

Servetto, S. y Bosio, A. (2019). La escuela secundaria en contextos de desigualdad. Estudio etnográfico en una escuela de la provincia de Córdoba. Cuadernos de Educación, (18): 7-16. Disponible en:
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/27188>.

Tedesco, J. C., y Schiefelbein, E. (1995). Una nueva oportunidad. El rol de la educación en el desarrollo de América Latina. Aula XXI, Santillana.

Tiramonti, G. (Ed.). (2004). La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media. Ediciones Manantial.

Universidad Nacional de Quilmes Virtual. Disponible en:
http://virtual.unq.edu.ar/?page_id=877.

Ventura Santos, R.; Pontes, A. L. y Coimbra, C. E. Jr. (2020). Un "hecho social total": COVID-19 y pueblos indígenas en Brasil. Cadernos de Saúde Pública, 36 (10), e00268220. Epub October 02, 2020. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/0102-311x00268220>.

Recibido: 13/08/2021

Aceptado: 20/08/2021

Cómo citar este artículo:

Sala H. (2021), Breve ensayo sobre educación, empleo y sociedad en el contexto de la pandemia de Covid-19. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 107-127.



Discursos docentes: sobre su función en contexto de virtualidad forzada

Teachers' discourse: their function in a forced virtuality context

Cintia Cincotta

cintiacincotta@gmail.com

Profesora en Enseñanza Media y Superior en Psicología y Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Docente capacitadora y Profesora Responsable del espacio curricular Psicología Educativa Correspondiente a los Profesorados de Educación Secundaria en Geografía, Historia, Ciencia Política, Lengua y Literatura e Inglés del IFDC- SL. Integrante del Proyecto de Investigación "Discurso y posición docente en tiempos de aislamiento/distanciamiento social, preventivo y obligatorio", IFDC- SL (2020-2021). Integrante del equipo docente a cargo del Trayecto de Capacitación: Escuela Secundaria, adolescentes y Pandemia: efectos de la nueva normalidad. IFDC- SL (2021).

128

Gabriela Micheli

gabrielayaninamicheli@gmail.com

Especialista en Docencia Universitaria (Universidad Nacional de Cuyo) y Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). Docente capacitadora y Profesora Responsable del espacio curricular Sujetos de la Educación Secundaria en los Prof. de Geografía, Historia y Ciencia Política del IFDC-SL. Integrante del Proyecto de Investigación "Discurso y posición docente en tiempos de aislamiento/distanciamiento social, preventivo y obligatorio", IFDC- SL (2020-2021). Integrante del equipo docente a cargo del Trayecto de Capacitación: Escuela Secundaria, adolescentes y Pandemia: efectos de la nueva normalidad. IFDC- SL (2021).





Agustina Labin

agustinalabin@gmail.com

Doctora en Psicología. Licenciada en Psicología (Universidad Nacional de San Luis). JTP Psicología Educacional (Orientación Psicoanalítica) FaPsi-UNSL. Docente capacitadora y Profesora auxiliar del espacio curricular Psicología Educacional IFDC- SL. Integrante Proyecto de Investigación N°12-1118 "Configuraciones subjetivas y abordajes psicoanalíticos epocalmente situados". Integrante del Proyecto de Investigación "Discurso y posición docente en tiempos de aislamiento/distanciamiento social, preventivo y obligatorio", IFDC- SL (2020- 2021). Integrante del equipo docente a cargo del Trayecto de Capacitación: Escuela Secundaria, adolescentes y Pandemia: efectos de la nueva normalidad. IFDC- SL (2021).

Resumen

El inicio de la pandemia requirió medidas estrictas, en ese contexto la mayoría de las instituciones educativas debieron migrar desde la presencialidad hacia una virtualidad forzada. De este modo, en este estudio se busca conocer la posición de las y los docentes de educación secundaria en relación a sus estudiantes durante el aislamiento, partiendo de la idea de que la posición de los agentes de la educación, el modo en que definen y entienden al otro, determinará la relación con sus estudiantes en el vínculo educativo y, por ende, sus posibilidades de constitución. Participaron de este estudio, 206 docentes de nivel secundario que trabajan en distintas localidades de la Argentina. Las principales categorías que las y los docentes detallan en cuanto a su función durante el aislamiento y su diferencia de la desempeñada en la presencialidad son: a) incremento en la carga de trabajo, b) propuestas de enseñanza, c) los intercambios con las y los estudiantes, d) participación de las y los estudiantes y, e) contención emocional ofrecida por docentes a



las y los estudiantes. Por consiguiente, a partir de la lectura minuciosa del fuerte impacto de la posición del agente en el vínculo educativo, se concluye que, en la situación actual, existen nuevas formas posibles de llevar adelante la función docente. Remarcando que las subjetividades se trazan en el entramado "entre" lo individual y lo colectivo, co-construyendo otras miradas que apuntan a lo posible, sin asumir como propios los discursos dominantes y siempre en relación a lo singular del vínculo que puede establecerse con las y los estudiantes concretos.

Palabras clave: función docente; virtualidad forzada, vínculo educativo, nivel secundario

Abstract

The beginning of the pandemic required strict measures. In this context most educational institutions had to migrate from face-to-face interactions to forced virtuality. So, this study seeks to know the position of High School teachers in relation to their students during isolation, starting from the idea that the position of education agents, the way in which they define and understand the other will determine the relationship with their students in the educational bond and, therefore, their possibilities of constitution. Two hundred and six High School teachers who work in different locations in Argentina participated in this study. The main categories that the teachers report in terms of their role during isolation, which differed from their work performed in face-to-face interactions are: a) increase in workload, b) teaching proposals, c) exchanges with the students, d) students' participation, and e) emotional support offered by teachers to the students. Consequently, from a careful reading of the strong impact of the agent's position in the educational bond, it is concluded that in the current situation, there are new possible ways of carrying out the teaching function. The focus is on the fact that subjectivities are built in the framework "between" the individual and the collective, co-constructing other views that point to the

possible, without assuming the dominant discourses as their own and always in relation to the singularity of the link that can be established with the students.

Keywords: teaching function; forced virtuality; educational bond; secondary school level

Introducción

En contexto de pandemia, la incertidumbre y el miedo al nuevo virus, junto con el encierro y el aislamiento, condujo a grandes consecuencias tanto en los actores escolares como en sus funciones. Estudios nacionales señalan una serie de desafíos que las y los docentes debieron enfrentar, comenzando por la incorporación forzosa de la escuela a los hogares, las inestabilidades emocionales, tecnológicas, el cierre de los edificios educativos y las sobreexigencias a docentes y estudiantes, la falta de contacto y de dispositivos (Dussel, 2020; Maldonado, 2020; Lion, 2020; UNICEF, 2020; Zelmanovich, 2020).

131

Entre los desafortunados escenarios producto del aislamiento, se pone especial atención en los efectos traumáticos-angustiosos tanto en estudiantes como docentes. Surgió una hiperactividad ligada a la hiperconectividad, la cual se evidenció en la desmesura en cuanto a las tareas educativas; un desgaste físico-emocional, inhibición cognitiva y un desdibujamiento del acto educativo en sí mismo, centrado en el deseo y la transmisión de contenidos culturales.

Asimismo, las dimensiones espacio y tiempo educativo, tal como las conocíamos, han desaparecido. En este marco, Dussel (2020) señala que no contar con el espacio-tiempo áulico y/o escolar permitió entrever cómo éstos son indispensables para organizar los encuentros en condiciones igualitarias para las y los estudiantes. De este modo, la virtualidad pone en jaque la posibilidad de acceso a la escuela para aquellas y aquellos que no disponen

de los medios tecnológicos necesarios para lograr esos encuentros. A su vez, se produce una mayor individualización de los aprendizajes, dificultando la socialización con los pares. Los reglamentos, leyes, normas, medidas administrativas y discursos instituidos resultan obsoletos en la coyuntura actual, siendo necesario inventar otros recursos y modos de vinculación entre docentes y estudiantes.

Otra fibra sensorial que se vio modificada frente a la virtualización, refiere a la dificultad por parte de las y los docentes en poder discriminar qué del currículum era necesario trabajar. Rescata el valor del mismo “en su condición de guion común, de documento que selecciona y organiza algunos saberes mínimos necesarios en cada sociedad” (Dussel, 2020 p. 344).

En esta línea el presente artículo procura conocer los discursos docentes, centralmente de la provincia de San Luis, sobre su función en contexto de virtualidad forzada a partir de una encuesta. A continuación, se delinearán bases teóricas que permitirán una lectura más profunda de los resultados hallados.

El discurso y la posición del docente en el vínculo educativo

El encuentro con los bienes culturales requiere como condición la mediación del docente inserto en una relación definida como vínculo educativo (Núñez, 2003). Esta estructura educativa está constituida por tres elementos: el sujeto de la educación, el agente de la educación y los contenidos de la educación.

Los contenidos de la educación constituyen “los bienes culturales que son seleccionados para su transmisión, según las premisas de época (momento histórico y lugar)” (Núñez, 2003, p. 29). Son el elemento a través del cual se establece la relación entre el sujeto de la educación y el agente de la educación.

La categoría de sujeto de la educación, tomando los aportes del psicoanálisis, se diferencia del concepto de “niño”. Aromí (2003) sostiene que: “Los educadores no trabajan con niños sino con sujetos de la educación a evocar y a producir, el niño nace pero el sujeto es producido” (p. 125). En este sentido, Nuñez (2007) entiende la categoría sujeto de la educación definiéndolo como:

“aquel sujeto humano dispuesto a adquirir los contenidos culturales que lo social le ofrece y a la vez le exige, en un momento dado, para incorporarse a la vida social en sentido amplio: acceder, permanecer, modificar, circular. La categoría sujeto de la educación es un lugar que la sociedad oferta a través de instituciones específicas; son espacios para poder saber acerca del vasto y complejo mundo e ir tomando posiciones en él. Por su parte, el sujeto humano ha de querer, es decir, consentir o disponerse, de alguna manera, a ocupar ese lugar que le es dado para su humanización y para su incorporación a la vida social” (p. 39).

En otras palabras, esto dependerá de que ese lugar sea ofertado por el agente y de que el sujeto consienta a esa oferta, consentimiento que dependerá de la historia previa, de la relación con el Otro primordial que imprime en el sujeto modos de funcionamiento propios, modos de goce ya instalados, que conciernen a las particularidades de cada niña/o. De este modo, la tarea de educar encuentra allí el desafío: la posibilidad de que se constituya un sujeto de la educación para que se puedan hallar puntos de encuentro entre las particularidades de cada sujeto y los bienes culturales.

No obstante, se parte de la idea de que los discursos condicionan la posición subjetiva que el docente adopta en su función, orientando la interpretación de la realidad educativa, dificultando, en ocasiones, la posibilidad de ofrecer un espacio accesible a la otra y al otro, para que la/el estudiante aprenda. Por ello, es necesario también detenerse en el tercer elemento requerido al hablar de vínculo educativo: el agente de la educación, representante de las generaciones adultas, quien sostiene el acto pedagógico y de quien depende,

en parte, que se produzca o no el vínculo educativo, “poniendo a disposición los medios para que los sujetos avancen en sus búsquedas” (Moyano Mangas y Leo, 2003, p. 70).

En este sentido, resulta central la posición del docente para desempeñar su función. En el discurso corriente la posición hace referencia a la manera en la que una cosa o persona está situada, ubicada y también al lugar donde está ubicada. El uso de ese término implica no solamente la situación sino el conjunto de ideas que una persona tiene y que la sitúan en relación con otras personas. De manera que la posición de los agentes de la educación, el modo en que definen y entienden al otro, determinará el lugar que se le ofrezca o no como sujeto de la educación a las y los estudiantes.

Medel (2003) sostiene que frente a las y los adolescentes, los educadores tienen una posición paradójica: por un lado deben escuchar la problemática del sujeto en su particularidad, por otro lado, representan el orden social mediante la oferta de normativización que la educación comporta. Las dificultades para articular estos dos aspectos no faltan, siempre existe el riesgo de polarizarse en uno de los dos términos y perder la especificidad de su función. Desde el psicoanálisis se sostiene que la posición de educador debe ser la de la responsabilidad de sostener una propuesta que articule las particularidades del sujeto con los contenidos de la educación.

La posición del profesional de la educación se encuentra en parte condicionada y sostenida en un determinado discurso epocal. Zelmanovich (2006) define el discurso como enunciados que estabilizan significados en una época, en determinado momento socio- histórico y en cada contexto en particular, enfatizando que el discurso posee una eficacia simbólica, en tanto incide en el modo en que el docente lleva a cabo su tarea. En este sentido, la autora resalta la necesidad de que el docente esté advertido de los discursos de época que lo atraviesan para poder posicionarse de una u otra manera.

Desde esta perspectiva es central que las y los docentes puedan abrir la pregunta frente a los discursos de época vinculados al ejercicio de su profesión ya que situarnos frente a un discurso u otro, de una determinada manera o de otra, nos puede dar la ocasión de construirnos con una posición diferente frente al encargo social del cual es portador el docente.

Del lado de las y los docentes, Zelmanovich (2020) señala tres vías por las cuales se trató de lidiar con la angustia emergente producto de la Pandemia desatada por el COVID 19: la acción, manifestada en una desmesura de tareas y actividades; la inhibición, que conlleva una respuesta de huida y el acto educativo que pone en juego el deseo. El mandato de la política pública de “no perder el año” como discurso y la dificultad de responder a la angustia inicial confluyeron, según la autora, en la dificultad de sostener el acto educativo. El esfuerzo subjetivo agotador se traduce como un malestar vinculado a la función docente. Se atenderá al concepto de carga de trabajo para profundizar en la manifestación de este malestar y sus posibles dimensiones de análisis.

La carga de trabajo, desde la conceptualización de González (2009) refiere a la cantidad y calidad de energía que el docente invierte a lo largo de todo su trabajo, distinguiendo tres tipos: carga física, la cual hace referencia al esfuerzo físico realizado por la/el docente, siendo relevantes, según el autor, la carga vocal, auditiva y visual; carga mental, definida como la energía psíquica que le demanda al docente la realización de su trabajo que se realiza antes, durante y después de la intervención con las y los estudiantes; carga psico-afectiva, referida a la energía que demanda generar y sostener un vínculo con los sujetos, implica el diálogo, la escucha y la mirada que el docente sostiene con las y los estudiantes.

Función docente: un estudio en contexto de virtualidad forzada

Los antecedentes científicos, sumados a las demandas actuales del sistema educativo imprimen la necesidad de conocer y dar crédito al modo en que se ha desplegado la función docente durante la virtualidad forzada -haciendo un parangón con la desempeñada en la presencialidad- para pensar en futuras acciones en conjunto.

De este modo, a continuación, se presentan los resultados de un estudio empírico-investigativo de corte cualitativo. Para ello, se diseñó e implementó una encuesta con preguntas abiertas y cerradas de la cual participaron 206 docentes de nivel secundario que trabajan en distintas localidades de la Argentina (47,6% pertenecen a la provincia de San Luis, 22,8% a la provincia de Buenos Aires, el restante 29,6% pertenecen a las otras provincias argentinas, donde encontramos desde 1 hasta 5 respuestas por provincia). La misma contó con el consentimiento informado de todos los participantes, cumpliendo así con los recaudos éticos que requiere la investigación en educación.

Una vez obtenidos los datos, se alcanzó un análisis descriptivo y analítico de los mismos, sin embargo en este artículo solo se presentarán los hallazgos respecto de las recurrencias registradas en los discursos de las y los encuestados que serán ilustradas con las expresiones de las y los docentes en las encuestas realizadas. Se presenta un análisis minucioso para ubicar la posición de las y los docentes de educación secundaria en relación a sus estudiantes durante el ASPO/DSPO, partiendo de la idea de que la posición de los agentes de la educación, el modo en que definen y entienden al otro, determinará la relación con sus estudiantes en el vínculo educativo y, por ende, sus posibilidades de constitución.

Del análisis de los enunciados se desprende que las y los docentes encuentran que su función durante el ASPO/DSPO se diferencia de la desempeñada en la presencialidad en primer lugar debido a un *incremento en la carga de trabajo*; en segundo lugar, la diferencia se centra en las *propuestas de enseñanza* (búsqueda de nuevos recursos, elaboración de materiales, virtualización de

los contenidos y actividades, entre otras); en tercer lugar, en los *intercambios con las y los estudiantes*. En menor proporción, la diferencia entre la función actual y pre-pandemia se basa en la escasa *participación de las y los estudiantes* y en la *contención emocional ofrecida por docentes a las y los estudiantes*.

A continuación, se presentan cada una de estas categorías.

Incremento de la carga de trabajo docente

La carga física de las y los docentes se menciona en relación a un incremento significativo en la cantidad de horas dedicadas al trabajo, a la necesidad de utilizar nuevas herramientas digitales y a la dificultad para organizar y acotar los tiempos destinados al intercambio con las y los estudiantes. Las siguientes son algunas de las respuestas que reflejan este cambio en la función docente:

“Muy diferente, el manejo de herramientas digitales y establecer vínculos a través de un dispositivo tecnológico me ha producido un gran desequilibrio tanto físico como mental”. (UA 41)

“Sí. Trabajé muchísimas horas, a cualquier horario, incluidos fines de semana preparando cuestiones formales institucionales como clases, videos o actividades. No se respetó mi contrato de cantidad de horas frente a alumnos”. (UA 81)

“Si, la construcción de un vínculo docente-estudiante requirió de mayor tiempo. Se debió apelar excesivamente a la creatividad y formación en herramientas tecnológicas para buscar nuevos recursos atractivos a las clases virtuales, a fin de aumentar el interés y motivación para la participación en clase. Se requirió de mayor tiempo y dedicación a la docencia y los límites entre horario de trabajo-tiempo libre fueron muy difusos”. (UA 202)

El incremento de la carga mental que demandó el trabajo durante el ASPO/DSPO se relaciona tres aspectos:

- El seguimiento personalizado de los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes:

"Explicaciones personalizadas que son sumamente agobiantes... invasivas". (UA 152)

- La falta de definición de funciones y responsabilidades institucionales:

"El seguimiento de los alumnos recayó sobre el docente casi exclusivamente". (UA 11).

"Mi función docente fue mucho más abarcativa, fui docente, tutora, mamá, pague material de alumnos que no podían acceder al material, entregué bolsones de mercadería a las familias, me vinculé con las familias, fue muy intenso el trayecto. Trabajé tres veces más que lo normal". (UA 204)

- La demanda por parte de superiores de elaboración de informes y elevación de información:

"Si. Porque fueron más llenar planillas, tratar de entrar en comunicación con alumnos, trabajar con los pocos alumnos en contacto sin distinción de horario, perdí mi horario de trabajo y lo incremente a las 24 hs del día los 7 días de la semana". (UA128)

"Si, independientemente de las tareas áulicas que han debido enviarse a través de distintos formatos, los docentes han debido enviar un gran número de informes extras tanto a directivos como supervisores, muchas veces idénticos, otras totalmente opuestos entre sí". (UA 106)

"Si, fueron más horas, más intensidad, estar siempre con mail y teléfono abierto. Realización de informes que antes no lo hacíamos". (UA 110)

La carga psico- afectiva también es señalada por las y los docentes como central en los cambios de su función durante el ASPO/DSPO:

"Sí, fue diferente. Estuve muy pendiente de su contención emocional. No hubo horarios establecidos para la atención y la contención de las familias. Se trabajó el doble de tiempo". (UA 51)

"Sí. Hubo mucho trabajo social y afectivo. Y empatía de ambas partes". (UA 107)

Se puede pensar el aumento en la carga de trabajo como respuesta inicial a la angustia desencadenada frente al contexto novedoso de pandemia, donde las consecuencias se centran en el accionar de colmar la angustia con tareas e hiperactividades (Gonzalez, 2009; Zelmanovich, 2020).

En coincidencia, el hiperactivismo también responde a la demanda pública de "No perder el año". Entendiendo así, el aumento de la carga de trabajo como la consecuencia de asumir, desde la función docente, este encargo y asimismo, como consecuencia de la dificultad para hallar respuestas y significaciones propias frente a un acontecimiento que desarticuló aquellas que sostenían desde lo institucional y subjetivo la propia función docente.

Búsqueda de distintas propuestas de enseñanza

La modificación de las propuestas de enseñanza, ya sea relativa a la búsqueda de nuevos recursos, la elaboración de materiales, la virtualización de los contenidos y/o las actividades, se presenta como la segunda respuesta más recurrente referida a los cambios de la función docente durante el ASPO/DSPO:

"Sí, ya que además de cumplir con el rol docente habitual, debí involucrarme en el conocimiento de herramientas digitales que desconocía y abrirme a nuevos modos de enseñanza". (UA 14)

"Es diferente el trabajo del docente en el espacio virtual. La diferencia se da en que las didácticas y metodologías son distintas, porque presencialidad y virtualidad son entornos diferentes y por ello, no es posible llevar adelante en la virtualidad, procesos de la presencialidad. En el espacio virtual se suma el trabajo de diseño instruccional, relacionado con las distintas tareas a plantear, y esto demanda mucho tiempo de creación y puesta en marcha. Por ello es necesario el acompañamiento y la capacitación para reorganizar el trabajo docente en este entorno y que las herramientas sean eficaces para simplificar

el trabajo administrativo de directivos y docentes, brindando información significativa para alumnos/as y familias. Soy Diplomada en e-Learning, y ya trabajo desde hace unos años, no de forma continua, en modalidad "blended learning". (UA 109)

"Se tuvo que reformular la planificación inicial para adaptarse a una nueva realidad. Se buscaron nuevas estrategias para llegar al alumno, videos personales con explicaciones, sugerencias de material de consulta y videos educativos, reuniones vía Meet, subir las tareas a la plataforma CLASSROOM y adaptar las actividades para quienes se contactaban por Whatsapp, correo, messenger. Si, ha sido diferente en el sentido de tratar de orientar al alumno y la familia en la virtualidad". (UA 160)

"Si. Me vi en la necesidad de adaptarme rápidamente a muchos cambios, aprender, reaprender y desaprender muchas cosas. Hoy considero que las capacitaciones que realicé durante este año fueron más útiles y significativas que muchas otras que había realizado antes. Cambié como docente, mejoré". (UA 175)

Intercambio con los estudiantes

En tercer lugar, aparece la dificultad en el intercambio con las y los estudiantes, al cual caracterizan como menos fluido y espontáneo que en la presencialidad, acentuando que el desarrollo de la enseñanza a través de la virtualidad se centra solamente en la mera transmisión de contenidos por parte de las y los docentes y despoja de la escena la dimensión afectiva del vínculo educativo y la circulación de la palabra:

"Sí, muy diferente, nuestro cuerpo y nuestra voz juega un rol fundamental, los hábitos, canciones y juegos no estuvieron de la misma manera". (UA 134)

"Si, ya que el diálogo se establecía por plataforma brindada por el establecimiento (Goschool), o correo de los estudiantes, donde solo se establecía lectura de actividades, quedando la palabra hablada en un segundo plano". (UA 185)

“Si, ya que el aprendizaje precisa de afecto, muy difícil al no conocerlos personalmente”. (UA 192)

“Es así. La presencialidad conlleva de la mano el poder ver y avizorar problemas, escuchar a los chicos. La función desempeñada tras un dispositivo tecnológico sacó todo lo que diferencia la presencialidad en las aulas: la relación real y palpable de nuestros educandos con nosotras. Es difícil expresar todo lo que una quiere decir de manera particular a los chicos”. (UA 195)

Participación estudiantil

En esta línea, las y los docentes enuncian una menor participación de las y los estudiantes en las propuestas educativas:

“Ha sido diferente porque no he tenido, salvo un curso como excepción, interacción con alumnos. Ha faltado comunicación”. (UA 83)

“Es diferente porque no pude llegar a todos mis alumnos como hubiera deseado”. (UA 94)

“Si la tarea de acompañamiento en los aprendizajes se vio obstaculizada por la discontinuidad en la presencialidad en los Zoom (a veces se apaga la cámara y no contesta otras no se conectan) y la falta de entrega en las actividades”. (UA 166)

Algunos docentes especifican que la menor participación se debió a la falta de recursos tecnológicos de las y los estudiantes:

“Fue diferente porque como dije antes fue una situación nueva, pero estoy convencida que, si les chiques contasen con una conexión y un dispositivo, aún en los hogares más humildes, sería de gran ayuda. Además fue una situación nueva para el mundo y creo que podemos, de a poco mejorar este sistema a distancia, para eventuales situaciones en el futuro”. (UA 54)

“Creo que la función de enseñar y acompañar ha estado presente pero de una manera muy distinta, como dije anteriormente la presencialidad permite que

no haya barreras desde la "conectividad", que nos podamos ver, que podamos saber cómo se siente el otro, qué necesita. Lamentablemente no todos tienen acceso a la conexión a internet, a datos móviles, etc. y esto ha generado una brecha o diferencia en los vínculos profes-estudiantes-comunidad educativa". (UA 64)

"No lo creo, de mi parte me organice bastante bien para trabajar y dictar las clases, solo lamento que algunos pocos alumnos no han trabajado, en su mayoría por problemas de falta de conectividad". (UA 120)

Contención emocional

Por último, y en menor medida, aparece en las respuestas de las y los consultadas/os, la necesidad de centrar su función en la contención emocional de las y los estudiantes como el cambio más significativo en la función docente:

"Como tutor de nivel secundario Considero que mi rol este año ha sido orientado 100% al sostén social emocional y académico de los chicos debiendo relegar nuevos aprendizajes u otros aspectos". (UA 22)

"Me ha tocado muchas veces hacer de "soporte emocional" de los chicos, que si bien es algo que hacemos habitualmente, en este contexto la demanda fue mayor". (UA 161)

"Sí. Mis actividades cambiaron profundamente y se sumó también dar apoyo emocional a muchos más alumnos de lo normal. Además de estar constantemente en contacto con los demás profesores, equipo de orientación y directivos para coordinar trabajos conjuntos". (UA 200)

"Sí, no solo enseñé; también contuve a estudiantes con serias dificultades emocionales y económicas". (UA 206)

Conclusiones

A partir de conocer los discursos sobre su función docente tanto en lo referido a modificación de propuestas de enseñanza, la dificultad en el intercambio y participación de las y los estudiantes, como la necesidad de sostenerlas y sostenerlos emocionalmente, se concluye que existió un impacto en los elementos que constituyen el vínculo educativo descrito por Nuñez (2003).

En primer término, los contenidos requirieron de una revisión y reformulación en tanto fue necesario hacer otras propuestas que se ajustaran a la virtualidad y las posibilidades que la misma ofrece, generando recortes, cambios o flexibilizaciones respecto del currículum original, tal como se evidencia en las respuestas referidas a las modificaciones en las propuestas de enseñanza.

La menor participación de las y los estudiantes y la necesidad de contención emocional reflejan el impacto del ASPO/DSPO en los sujetos de la educación. Si bien la juventud y adolescencia, no se configura como un grupo de riesgo frente a las consecuencias mortales del Covid-19, sí ha sido un grupo etario al que el aislamiento y la falta de contacto con sus pares, ha visto fuertemente afectados, modificando sustancialmente aspectos centrales de su vida cotidiana, como la educación, sus vínculos y emociones (UNICEF, 2020; Zelmanovich, 2020).

Así, uno de los efectos traumáticos de la situación epidemiológica, tanto para docentes y/o estudiantes puede ser la inhibición, es decir, la falta de respuesta cognitiva. Si bien las y los docentes refieren que muchas y muchos estudiantes no contaron con los recursos para participar en las propuestas, señalan también una menor participación en aquellos que contaban con tales recursos. Si bien no se puede realizar un análisis de las causas de la desconexión en estos casos (ya que no contamos con información proveniente de las y los estudiantes), coincidimos con Zelmanovich (2020) en que la inhibición por parte de las y los estudiantes pudo ser la respuesta

ante el exceso de tareas y actividades, inhibición que es interpretada como una insistencia de lo que ya ocurría en la presencialidad pero que se hizo más evidente en el trabajo virtual: “en la presencialidad se producía con estudiantes que estaban, justamente, de cuerpo presente; que creíamos que estaban, pero que sabíamos que no estaban; estaban, pero sin tomar parte, y hacían semblante de presencia” (Zelmanovich, 2020, p. 329).

Por último, se propone repensar el lugar del agente de la educación tomando como referencia lo ausente en los enunciados: no se alude al agente de la educación en su función de transmisor de elementos valiosos, sino que se alude a él nombrando los problemas relativos a la situación concreta de pandemia y la dificultad de trabajo en lo virtual o problemas de las y los estudiantes que, o no se conectan, o presentan otras demandas no referidas específicamente a lo escolar. Los obstáculos no son leídos en relación a su posición como agente de la educación en la situación actual, sino como obstáculos extrínsecos a la misma.

De forma semejante, se recurre a la teorización que propone Brousse (2020) quien insiste en el concepto de instante de la mirada, tiempo para comprender y momento para concluir, para analizar el impacto de la pandemia, afirmando que el instante de la mirada estuvo ausente frente al virus. Frente a lo real, surge la extrañeza y se elimina, en numerosos sujetos, el instante de la mirada.

Tomando esta idea, se sostiene que los enunciados de las y los docentes que aquí trabajamos reflejan la construcción y el sostenimiento del vínculo educativo a partir de una posición que sostuvo e hizo propio el imperativo de “no perder el año” propuesto desde el discurso de la política pública. Imperativo tal vez adoptado frente a la pérdida del instante de la mirada y la posibilidad de construir significaciones propias que permitieran una posición singular.

Teniendo en cuenta que la posición del agente forma parte del problema que se ocupa en la medida que el profesional con su aparato conceptual contribuye a configurarlo y esto define el tratamiento a seguir, podemos concluir que la posibilidad de pensar la propia posición permitirá ubicar en la situación actual otras posibles formas de llevar adelante la función docente, sin asumir como propios los discursos dominantes, construyendo otras miradas que apunten a lo posible, siempre en relación a lo singular del vínculo que puede establecerse con las y los estudiantes concretos.

Referencias bibliográficas

- Aromí, A. (2003). ¿De dónde parte el psicoanálisis? En Tizio, Hebe. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Gedisa
- Brousse, M. (2020). Los tiempos del virus. Psicoanálisis lacaniano. <https://psicoanalisislacaniano.com/2020/03/25/tiempo-virus-mhbrousse-20200325/>
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. ISEP. <https://isep-cba.edu.ar/web/2020/04/27/la-clase-en-pantuflas-accede-a-todo-el-contenido-sobre-la-conferencia-de-ines-dussel/>
- González, H. (2009). Transformar el trabajo docente para transformar la escuela, en AAW "Reconociendo nuestro trabajo docente": Serie formación y Trabajo Docente, Ediciones CTERA. <https://www.ctera.org.ar/index.php/educacion/publicaciones/edicione-s-ctera/item/846-reconociendo-nuestro-trabajo-docente-un-dialogo-necesario-entre-teorias-y-practicas>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo En H. Tizio (Coord.) Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis Gedisa. 19-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747037>

- Núñez, V. (2007). ¿Qué se sujeta (o se entiende por sujeto) en educación? Acerca de la gobernabilidad. *Propuesta Educativa*, 27 (1). pp. 37-49
http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Nunez-PE27.pdf
- Maldonado, H. (2020). Aprender y enseñar en tiempos de pandemia. *Alreves.net.ar* <https://alreves.net.ar/aprender-y-ensenar-en-tiempos-de-pandemia/>
- Medel, E. (2003). Experiencias: el sujeto de la educación: condiciones previas. En H. Tizio (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa, 49-55.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747041>
- Moyano Mangas, S., y Leo, M. (2003). Experiencias: modalidades del vínculo educativo: sostener la apuesta, albergar lo inesperado. En H. Tizio (Coord.) *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Gedisa, 65-72.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747295>
- Lion, C. (2020). Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, 5 (1)
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/3675/2735>
- UNICEF (2020). Encuesta Rápida COVID-19. Informe de resultados.
<https://www.unicef.org/argentina/informes/encuesta-rapida-covid-19-informe-de-resultados>
- Zelmanovich, P. (2006) Conferencia "Apostar al cuidado en la enseñanza" en el marco de Lecturas para el Fortalecimiento de la tarea educativa en instituciones maternas. CePA- Ministerio de Educación- Gobierno de Buenos Aires.
- Zelmanovich, P. (2020). Deseo de saber: haciendo zoom en lo emergente. En I. Dussel, Ferrante, P., y Pulfer, D. *Pensar la educación en tiempos de pandemia*.



<http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Recibido: 13/08/2021

Aceptado: 15/09/2021

Cómo citar este artículo:

Cincotta C. (2021), Discursos docentes: sobre su función en contexto de virtualidad forzada. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 5, San Luis, 128-147.





RevID

Número 5, 2021

Equipo de Diseño

Arte y Diagramación:

Esp. María Paula Isgró

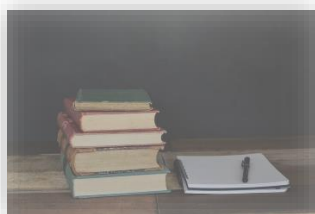
Tatiana Escudero

Diseño Web:

Mg. Paola Allendes

Lic. Dayana Alfaro

148



Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

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



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas