

ISSN: 2683-9040

ReviD

Revista de Investigación y Disciplinas



NÚMERO 1 - 2019





RevID

Revista de Investigación y Disciplinas

Número 1, 2019.





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. Claudio Baigorria

Lic. Dayana Alfaro

PU. Antonella Biondi

Tatiana Escudero

Asesoramiento Técnico Informático

Esp. Hugo José Viano

Esp. Cintia Lorena Gómez

Equipo de Traducción

Trad. Florencia Yuvero

Trad. Mariela Martinucci

Trad. Marcela Puebla

Trad. Graciela Lucero



Comité Académico

Dra. Judith Naidorf (UBA-CONICET-Argentina)

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

Dra. María Teresa Sirvent (UBA-Argentina)

Dr. Héctor Monarca (UAM-España)

Dr. Carlos Mazzola (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Andrea Puchmüller (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Jaquelina Noriega (FCH-UNSL- Argentina)

Dra. Alicia Neme (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Cecilia Montiel (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Marcela Chiarani (FCFMYN-UNSL- Argentina)

Comité Evaluador Permanente

Dra. Belen Godino (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Beatriz Pedranzani (FCH-UNSL- Argentina)

Lic. Iris Ressia (FCH-UNSL- Argentina)

Lic. Walter Solar (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. Carolina Mirallas (FCH-UNSL- Argentina)

Mg. María Sol Rodríguez Tablado (UAM-España)

Dra. Soledad Rappoport Redondo (UAM-España)





Índice de Contenidos:

Editorial	
<i>Dra. Jaquelina Noriega; Dra. María Alicia Neme</i>	6
Reflexiones acerca de las condiciones de posibilidad de conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanas	
<i>Lic. Iris del Valle Ressia</i>	9
Universidad, culturas e Internacionalización	
<i>Mg. Sergio Ricardo Quiroga</i>	21
Aportes teóricos para indagar la historia institucional de LV 13 Radio San Luis durante sus primeros 10 años de desarrollo (1942-1952)	
<i>Lic. Daniel Toledo</i>	41
El poder y la crítica en la verdad periodística	
<i>PU. María Antonella Biondi</i>	62
Relación entre motivación de aprendizaje y progreso académico en estudiantes de las Facultades de Psicología y Ciencias Humanas (UNSL)	
<i>Lic. Mauro Sorolla; Lic. Graciela Álvarez; Esp. Fabricio Penna</i>	86
Percepción que tienen los/as Alumnos/as de una Universidad Privada, sobre la presencia del « <i>Síndrome de Burnout</i> », en su Profesor/a (Acto I)	
<i>Esp. Fabricio Penna; Esp. Hernán Cobos</i>	102
Modos posibles en que se configura el vínculo educativo en el nivel superior	
<i>Dra. Gladys Esther Leoz</i>	127
Las huellas de la Reforma Universitaria de 1918 en las escuelas preuniversitarias actuales: relatos sobre experiencias de reflexión con estudiantes de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL)	
<i>Esp. María Paula Isgró</i>	149



Editorial

El Proyecto de revista digital **RevID** (Revista de Investigación y Disciplinas) consiste en propiciar un diálogo interdisciplinario que problematice y ponga en tensión discursos, prácticas, postulados, entre otros, con la finalidad de difundir la riqueza de la Investigación. Apunta a ser una publicación académica, con periodicidad semestral, de artículos originales de investigación redactados preferentemente en español. Dirigida a docentes, estudiante e investigadores. La revista se interesa en la difusión de artículos en todas las áreas de la Investigación referidas a problemáticas teóricas y/o empíricas.

Este proyecto se viene gestando hace algunos años, desde el Proyecto de Investigación Consolidado N° 41616, *Cambios y Tensiones en la Universidad Argentina en el marco del centenario de la Reforma de 1918* (Facultad de Ciencias Humanas. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de San Luis) y la carrera de posgrado, *Especialización en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas* (Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis), desde estos espacios nos hemos propuesto realizar un trabajo interdisciplinar para pensar, cuestionar y divulgar el papel que juega la investigación desde los diversos campos disciplinares.

En la actualidad la diversidad de paradigmas en pugna, lejos de ser una debilidad de la ciencia, posibilitan abordar la investigación de manera crítica y creativa, en el contexto de nuestro presente. Frente a ello, reflexionar sobre los propios significados, interpretar y comprender la realidad compleja e incierta de la sociedad, encamina

al investigador a enfoques interdisciplinarios y a una actitud de “vigilancia” permanente frente a las opciones paradigmáticas.

La perspectiva por la cual abogamos comprende la investigación en un permanente diálogo de saberes, que abarcan cuestiones de orden epistemológico, teórico y metodológico, entre otros. En la investigación todas las prácticas son signadas por procesos de toma de decisiones y opciones estructuradas en niveles y en fases, dinámicas e interconectadas, que se realizan en un espacio real y simbólico determinado. Pensar la investigación desde esta perspectiva nos anima a sumar autores, saberes cotidianos y experiencias que nos aventuraremos a sistematizar en esta Revista **RevID**.

En el primer número contamos con ocho artículos científico-académicos. El artículo de Iris Ressia realiza un abordaje epistemológico y metodológico acerca de las condiciones de posibilidad de la Ciencias Sociales y Humanas frente a las Ciencias Naturales, refiriéndose específicamente al campo de la Psicología.

El artículo de autoría de Sergio Quiroga presenta una síntesis de su trabajo de investigación en el marco de una maestría en Educación Superior. Su eje de análisis se centra en las tendencias actuales en Educación Superior, tales como los procesos de internacionalización y las posibilidades de las comunidades universitarias como instituyentes capaces de incorporar cambios en sus culturas y en sus normas estatutarias frente a tales tendencias.

Dos artículos indagan el campo de la comunicación, de Daniel Toledo que reconstruye el proceso de emergencia de LV 13 Radio San Luis

en su situacionalidad histórica, desde una perspectiva teórica particular. El trabajo de Antonella Biondi consiste en una mirada al periodismo desde la problemática de la construcción de la verdad con herramientas teóricas del pensamiento francés.

Las cuatro últimas producciones ofrecen distintas miradas sobre la educación, tres de ellos situados en la Educación Superior universitaria y el último en Educación Secundaria. Mauro Sorolla, Graciela Álvarez y Fabricio Penna comparten una propuesta de indagación, enmarcada en un proyecto de investigación mayor, donde pretenden desentrañar la relación entre motivación de aprendizaje y progreso académico en estudiantes universitarios avanzados.

Fabricio Penna, presenta los resultados de una investigación realizada en una universidad privada, referida a la percepción que tienen los alumnos acerca de la presencia de síndrome de burnout en sus profesores.

Los modos posibles en que se configura el vínculo educativo en la Educación Superior, los modos en que el sujeto aprende, sus representaciones sociales, como parte de los resultados de una investigación doctoral realizada por Gladys Leoz.

Finalmente, el aporte de Paula Isgró focaliza la problemática educativa a partir de la Reforma Universitaria de 1918 en los colegios universitarios, relatando la experiencia en talleres de reflexión con estudiantes de los dos últimos años de la Educación Media.

Dra. Jaquelina Noriega

Dra. María Alicia Neme

Diciembre de 2019



Reflexiones acerca de las condiciones de posibilidad de conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanas

Lic. Iris del Valle Ressia

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

irisdelvalleressia@gmail.com

Lic. en Psicología. Prof. Responsable de Metodología de la Investigación II (Lic. y Prof. en Psicología) y de Investigación Educativa y Práctica Docente (Lic. y Prof. en Educación Inicial). Directora de Proyectos de Investigación en la Facultad de Psicología.

"Las ciencias exactas representan una forma monológica del conocimiento: el intelecto contempla la cosa y se expresa acerca de ella. Aquí solo existe un sujeto, el cognoscitivo (contemplativo) y hablante (enunciador). Lo que se le opone es tan solo una cosa sin voz. Cualquier objeto del conocimiento (incluso el hombre), puede ser percibido y comprendido como cosa. Pero un sujeto como tal no puede ser percibido ni estudiado como cosa, puesto que siendo sujeto no puede, si sigue siéndolo, permanecer sin voz; por lo tanto, su conocimiento solo puede tener carácter dialógico" (Bajtín, 1974/1982).

Se inicia este trabajo con una expresión de Bajtín, quien, refiriéndose a la Metodología de las Ciencias Humanas en 1974, reivindicaba la condición específica del sujeto, sea que el mismo esté ubicado en la posición de sujeto cognoscente o de sujeto conocido. Esto nos ubica en uno de los nudos de la investigación en ciencias sociales y

humanas, dado que desde el momento en que se reconoce al objeto de conocimiento de la misma como un sujeto portador de voz (posición epistemológica), se vuelve necesario abordarlo desde una perspectiva cualitativa de investigación (posición metodológica). El trabajo pretende realizar una reflexión acerca de las condiciones de posibilidad del conocimiento en las Ciencias Sociales.

Como expresa De Luque (2010), a fines del siglo XVIII y con la influencia del pensamiento kantiano, comienza la demarcación entre ciencia y cultura, entre naturaleza y humanidad y la consecuente separación entre ciencias naturales y ciencias sociales. Señala tres etapas en el proceso de constitución de las ciencias sociales como campo independiente de saber. El primer momento se caracterizó por la influencia de la filosofía positiva y la traspelación del método de las ciencias naturales a las sociales.

La segunda etapa se corresponde con el surgimiento del historicismo alemán, a fines del siglo XIX, con exponentes tales como Dilthey (1833-1911) y Rickert (1863-1936), quienes en franca reacción a la filosofía positivista, proponen una epistemología y una metodología específica para las ciencias sociales, al señalar lo propio del hombre (la historia, la cultura, la subjetividad). Dilthey considera que los fenómenos humanos solo pueden ser conocidos intersubjetivamente, es decir, mediante la participación del sujeto que se intenta comprender en los fenómenos que se busca comprender. Otra contribución a la separación de las ciencias sociales de las ciencias naturales la realizó el sociólogo alemán Max Weber (1864-1920), quien remarcó que la acción entre las personas está mediada por el sentido, tiene un significado y está sustentada en valores -

propios del contexto, de la época y de la cultura. La finalidad de la sociología es comprender e interpretar la acción social, es decir, poder captar el sentido que estas acciones adquieren para los hombres.

Por esta época también surgió la propuesta marxista del materialismo dialéctico, teoría sobre la naturaleza, la sociedad humana y el pensamiento; propone analizar la realidad y la naturaleza humana en su carácter histórico; para ello resulta necesario conocer los mecanismos mediante los cuales las sociedades se fueron constituyendo y los cambios que se fueron generando. Estos cambios son de naturaleza dialéctica, en la vida social hay movimiento y cambio, algo se destruye y aparece algo nuevo, que supera la formación anterior. En las sociedades hay conflictos que se resuelven por medio de transformaciones. El aporte de esta corriente filosófica es la dialéctica al estudio de la realidad social y el reconocimiento del carácter histórico-social del conocimiento.

El tercer momento lo ubica en los últimos cincuenta años, caracterizado por la reflexión sobre las ciencias sociales, con los aportes del estructuralismo, la lingüística, la hermenéutica y del posestructuralismo.

Una breve mención al aporte que realizó Bourdieu (1930-2002) a la epistemología de las ciencias sociales. Este sociólogo francés enfatizó la reflexión sistemática sobre las condiciones sociales e históricas de producción del conocimiento. La ciencia -desde su perspectiva- debe tener un rol emancipador, en tanto la función del sociólogo (investigador) es analizar las determinaciones en las producciones de conocimiento científico y las limitaciones que dichas determinaciones

le imparten al conocimiento. Es decir, analizar las condiciones de aparición de lo que se consideran verdades científicas, dado que aquellos que posean capital científico tendrán la posibilidad de imponer la definición de ciencia, delimitar qué es objeto de conocimiento, cómo abordarlo metodológicamente, y qué teorías o conocimientos pueden considerarse como científicos. La función de la ciencia sería desenmascarar el poder que subyace a las estructuras dominantes, estudiando la cultura y las expresiones simbólicas de la sociedad.

Como señala Pardo (s.f.) desde su inicio, las ciencias sociales aparecen a la sombra de las ciencias naturales, siguiendo el proyecto filosófico-científico de la modernidad. Dado el éxito y progreso logrado en las ciencias naturales desde los siglos XVI y XVII en el conocimiento y control del mundo social, debe traspolarse su modelo a las ciencias sociales, estimando que puede asumir sus mismas propiedades en el estudio de las sociedades. Esta concepción llamada naturalista-empirista, se constituyó en la perspectiva dominante hasta comienzos del siglo XXI.

No obstante ello, la influencia de los desarrollos de pensadores filósofos y sociólogos de fines del s. XIX, generó un replanteo acerca de la finalidad de la actividad científica. Se coloca en escena lo que durante años, desde el surgimiento de ciencia moderna, trató de sepultarse: la subjetividad. Ya no puede negarse la influencia del sujeto de conocimiento en el proceso cognoscitivo. Desde las llamadas "ciencias comprensivas" (iniciada con las proposiciones del historicismo alemán) la manera de acercarse al conocimiento de lo humano es a través de la comprensión. Habida cuenta que el objeto

de estudio de las ciencias sociales es el hombre en tanto sujeto ¿Qué tipo de conocimiento producen las ciencias sociales? ¿Qué características adopta la realidad social? ¿Qué puede conocerse de ese sujeto y de qué manera?

Comprender e interpretar son la base de una posición epistemológica que supone que la acción humana está dotada de sentido e intencionalidad y que ello impregna nuestra vida de relación. Desde esta concepción, el conocimiento del mundo social implica descifrar los sentidos de los que son portadores los actores sociales. Comprender significa desocultar el sentido de algo. La realidad social se concibe como histórica, simbólica, influenciada por valores y expresada mediante el lenguaje. El investigador, desde su subjetividad, intenta recrear los sentimientos e intenciones del otro mediante un proceso empático, es decir, mediante un proceso mental. Procedimiento metodológico criticado desde el empirismo y obstáculo superado, según Pardo (s.f.), a través del desarrollo del “giro lingüístico”, que incorpora el lenguaje en su dimensión semántica. Es decir que se pasa de la intencionalidad del sujeto al énfasis en la comprensión lingüística.

La comprensión y la interpretación son inherentes al hombre, entonces la verdad adquiere una dimensión interpretativa y se plantea a la intersubjetividad como condición del conocimiento. Ello implica la consideración de la singularidad del individuo y el reconocimiento de que la comprensión será siempre parcial e inacabada, en tanto narrador e investigador poseen un entendimiento incompleto de su vida y de su mundo. Esto incide en la consideración

del conocimiento científico como provisorio, parcializado y contingente.

Para lograr la comprensión, el investigador promueve el diálogo a su interlocutor, escucha y estimula a transmitir sus vivencias, sus percepciones y reflexiones. Esto no implica una escucha pasiva, sino que va mediando un proceso de reconstrucción de las experiencias en donde puede haber entendimiento o desentendimiento. Una condición para el entendimiento estaría dada por la pertenencia del investigador a una tradición, como un horizonte de sentido compartido en la cual se socializó. Esto hace de la narrativa un acto intersubjetivo mediatizado por los intereses y habilidades del investigador y las posibilidades e intereses del interlocutor de transmitir sus vivencias. Es a partir del diálogo que se daría un entendimiento entre los interlocutores mediante la creación de una perspectiva en común (Rufinetti, 2013).

14

Casi de manera coexistente a la capacidad de comprensión se da la interpretación, aunque es necesario que la primera se dé antes en el tiempo. Podría decirse que la interpretación sobreviene a la comprensión. No debe olvidarse que cuando el narrador trasmite su visión de la realidad, ya medió un proceso de interpretación; lo que Shütz denominó como interpretación de primer orden, porque quien narra es un ser que posee intencionalidad y capacidad para atribuir sentido. Luego es en el investigador donde opera la interpretación de segundo orden, que da lugar a la construcción del conocimiento científico.

Yuni y Urbano (2006) problematizan las condiciones de posibilidad del conocimiento, considerando que la relación entre el sujeto

cognoscente y aquello que puede ser conocido se da mediante el lenguaje, vehículo de expresión del pensamiento que traduce los modos en que podemos “re-presentar” la realidad, traducir en palabras las imágenes, modelar la realidad. A su vez, se parte de que la realidad ya no es algo exterior al sujeto, de la cual podamos tener una fiel copia, sino que en cada sujeto opera un proceso de construcción mediante el cual podemos llegar a conformar una imagen de la misma. Esa imagen se trasmite en palabras, cada sujeto designa, y lo hace desde su lugar de pertenencia a una cultura, a una sociedad. Es decir, la realidad existe en tanto es nombrada.

Esto a su vez, traería una consecuencia: la realidad sobre la que intervenimos como actores sociales es aquella que pensamos que es la realidad. Por eso Yuni y Urbano (1999) nos advierten claramente que reflexionar sobre estas cuestiones no es sólo de interés para el científico o el académico en tanto el modo en que concebimos el conocimiento impregna todos los aspectos de nuestras vidas.

Si asumimos esta posición epistemológica, entonces cómo definimos ciencia y aquello que se considera su producto: el conocimiento científico.

Según Yuni y Urbano, la ciencia “es una tarea abierta que intenta describir la realidad para comprenderla en sus relaciones invariantes” (1999, p.3) y “la investigación es la actividad orientada a la generación de teorías, es decir, modelos conceptuales que representan la realidad valiéndose de lenguajes específicos” (2006, p.23).

Para conocer la realidad, el investigador selecciona algún aspecto de la misma que le interesa, selección influenciada por sus valores, y lo

construye en objeto de estudio. Al elegir su objeto, el investigador selecciona las herramientas conceptuales a partir de las cuales abordará la empiria. Este proceso de recorte que realiza el investigador, mediatizado por su subjetividad, reafirma el carácter provisorio del conocimiento científico.

Yuni y Urbano (1999) se remiten a desarrollos de autores como Lakoff y Johnson, que refieren a la tendencia en la experiencia cotidiana a realizar categorías para expresar nuestras representaciones de la realidad. Aluden al concepto de “reificación”, proceso por el cual se naturalizan esas categorías. Por tanto, se llega a creer que la realidad es tal cual la definen esas categorías sin problematizarse acerca del origen de las mismas, es decir, la intervención del sujeto contextualizado, sus preguntas, sus técnicas, sus procedimientos, para intervenir en esa realidad.

La advertencia es recordar que el conocimiento de la realidad, sea científico o no, es siempre una construcción simbólica, implica una atribución de sentido que opera en quien la produce. Por lo tanto, la vigilancia deberá estar dada en el proceso de construcción. Además, los sucesivos desarrollos teóricos dejarán su impronta en las consideraciones acerca del objeto de estudio.

Como desarrolla Díaz Lazo (2008), durante el siglo XX, con el auge del Positivismo y el imperio de la razón, el único conocimiento considerado como válido era aquel generado a partir de la aplicación del método científico. Los principios de esta filosofía de la ciencia se convirtieron en la vara que permitía calificar y decidir si un conjunto de proposiciones podía adquirir el status de conocimiento, marcando claramente la diferencia entre lo que podía considerarse científico y lo

que quedaba fuera de sus límites. Entonces, la ciencia dejó de ser uno de los posibles tipos o categorías de conocimientos. Lejos quedaba la reflexión acerca del sujeto cognoscente que proponía la filosofía kantiana.

El positivismo, al predominar durante más de un siglo, fue permeando en nuestras vidas, impregnando nuestras creencias, influyendo en el modo de concebir la realidad, al punto de que, aunque haya sido cuestionado y superado desde la epistemología, sigue siendo el patrón a partir del cual se piensa, se cuestiona y se justifica otras formas de producción de conocimiento. Desde hace casi un siglo, se sigue reivindicando la exclusión del contexto histórico, de la experiencia de vida, de los valores, las creencias del sujeto investigador en este modo de producción de conocimiento, como una manera de seguir argumentando la validez de otros modos de producción de conocimientos: contextualizados socio, histórico y políticamente, y como tales, con alcances provisionales.

Entendiendo que las prácticas investigativas se relacionan íntimamente con las opciones epistemológicas a la que adhieren quienes la llevan a cabo, una breve reflexión en la producción de conocimiento científico en la psicología.

En el campo de la Psicología existen diversos enfoques teóricos, diversas prácticas y como consecuencia, diversas concepciones acerca del objeto de estudio de esta ciencia. Por consiguiente, no hay un consenso hacia el interior de la disciplina cuando se pretende caracterizar a la psicología como ciencia. Desde el punto de vista epistemológico, se la entiende como una disciplina multiparadigmática, donde el objeto de estudio puede ser concebido

de distintas maneras, acorde a los diferentes enfoques teóricos que la sustentan. Esta particularidad le otorga especificidad a la investigación en la ciencia psicológica, dando lugar a diversos abordajes metodológicos posibles al momento de construir conocimiento científico.

A lo largo de la historia se fueron constituyendo una serie de Escuelas. Como consecuencia, se fue conformando un campo de saberes heterogéneo porque su desarrollo estaba ligado a las respuestas que se iban dando a las demandas sociales. Cada Escuela tenía una concepción de persona que incidía en las prácticas profesionales que se desarrollaban.

Así como se afirmó que las concepciones de ciencia y conocimiento científico se definen históricamente, la construcción del objeto de estudio de una ciencia también es consecuente con la época histórica y surge de la praxis humana como praxis histórico-social. El objeto de estudio de una disciplina se vincula a las prácticas que se realizan en respuesta a las necesidades que surgen de la sociedad y se adjudican a un campo de saber. Dada la diversidad de prácticas en diferentes campos dentro de la ciencia psicológica, la construcción del objeto de estudio se va redefiniendo.

Esas construcciones las realizan personas, miembros de la comunidad científica, por lo tanto, la construcción es social. Podría aplicarse los conceptos de Bourdieu (1994) y entender a la Psicología como un campo de saberes donde hay agentes que luchan por intereses. Así, cada Escuela presenta su teoría y define qué debe estudiar la Psicología y reúne a los agentes con intereses comunes en ese campo. Cada una de estas Escuelas buscará un reconocimiento a

nivel institucional, generando una lucha competitiva por el monopolio de la autoridad científica. La lucha entre las Escuelas será para adquirir capital científico, es decir tratar de imponer la definición de ciencia, el objeto de estudio, la metodología de abordaje y la teoría que debe considerarse científica.

A modo de cierre, traemos las palabras de Pardo (s.f.), quien señala que el desafío de las ciencias sociales es “el de la construcción permanente de su propia identidad y de su singular científicidad” (p.15) y mantener el espacio de pluralismo como tarea y función de las mismas. “Sostener ese *diálogo que somos*, en tanto hombres, como un diálogo siempre abierto y plural, frente a los discursos rápidamente universalizables y renovadamente fundamentalistas” (p.16).

Referencias bibliográficas:

Bajtín, M. (1982): “Hacia una metodología de las Ciencias Humanas”, En: *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI, pp.381-396.

Bourdieu, P. (1994) El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*. 1(2), 129-160. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317>

De Luque, S. (2010) “La problemática valorativo-metodológica en las ciencias sociales” En: Díaz, E. (ed) (2010) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Biblos, pp. 159-179.

Díaz Lazo, Y. (2008) “Los límites del conocimiento científico” En: Toledo García (Comp.) *Filosofía y Ciencias Sociales. Vicisitudes epistemológicas en el siglo XXI*. Departamento de Filosofía y Teoría

política para las ciencias Sociales y Económicas. pp. 39-48.
Recuperado de: <http://www.monografias.com/trabajos-pdf4/vicisitudes-epistemologicas-siglo-xxi.pdf>

Pardo, R. (s.f.) El desafío de las ciencias sociales. Del naturalismo a la hermenéutica. Recuperado de: <http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/viewFile/586/621>

Rufinetti, E. (2013) Anticipación y diálogo en Mijaíl Bajtín y Hans Gadamer. Un intento de 'mediación'. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/topicos/n25/n25a03.pdf>

Yuni, J. y Urbano, C. (1999) "Hablemos de Ciencia" En: *Investigación Etnográfica e Investigación-Acción*. Córdoba: Brujas.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006) *Técnicas para Investigar 1: Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Córdoba: Brujas.

Recibido: 24/11/2019

Aceptado: 29/11/2019

Cómo citar este artículo:

Ressia, I del V. (2019), Reflexiones acerca de las condiciones de posibilidad de conocimiento en las Ciencias Sociales y Humanas. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 1, San Luis, 9-20.



Universidad, culturas e Internacionalización

Mg. Sergio Ricardo Quiroga

Instituto Cultural Argentino de Educación Superior

Villa Mercedes, San Luis, Argentina

sergioricardoquiroga@gmail.com

Coordinador de Investigación Instituto Cultural Argentino de Educación superior (ICAES), docente de nivel medio. Periodista Universitario. Lic. en Comunicación Social. Especialista y Magister en Educación Superior. Autor de diversas publicaciones sobre comunicación y educación en revistas especializadas, capítulos de libros y libros. Miembro de la International Association for Media Communication Research (IAMCR) desde 2004. Colaborador externo PROICO 4-1616 (UNSL).

Introducción

21

Esta ponencia problematiza las posibilidades de cambio y transformación de las comunidades universitarias en respuesta a las tendencias de la educación superior actuales, en especial los procesos de internacionalización. Frente a las dinámicas de las comunidades universitarias y las turbulencias de la educación superior mundial la pregunta que recorre este texto es si las comunidades universitarias como instituyentes están prestas a incorporar cambios en su cultura y en sus normas estatutarias transformaciones que preconicen nuevas acciones o roles.

Landinelli (2008) aborda el fenómeno de estratificación de los sistemas a partir de la siguiente cuestión: ¿sirven los formatos institucionales vigentes para respaldar el diseño y la implementación



de políticas de desarrollo sustentable en la región, ligadas al bienestar colectivo, a la construcción de la ciudadanía democrática y a la configuración de una nueva arquitectura de la interculturalidad? Pero ¿Cómo están organizados los grupos universitarios?

Lee Rainie y Barry Wellman (2012) afirman que vivimos una era de individualismo en red en su libro *Networked: The New Social Operating System*. Si la sociedad se organizaba a partir de pequeños grupos como la familia, el vecindario, hasta llegar complejas jerarquías administrativas ahora estamos en la era de los individuos interconectados. Este "sistema operativo" ofrece nuevas formas de solucionar los problemas y satisfacer las necesidades sociales. Los autores examinan la aplicación de teorías de redes a diferentes niveles de experiencia social, si no a la sociedad en general. Señalan la aparición de tres revoluciones: el auge de las redes sociales, la consolidación de Internet, la conectividad siempre activa de los dispositivos móviles, fenómenos que contribuyen a dar forma a un nuevo orden social "un sistema operativo", que combina posibilidades técnicas y prácticas cotidianas.

En esta era de individuos interconectados, los sistemas de educación universitaria viven una dinámica de transformaciones multidimensionales que están conformando un nuevo paradigma en la formación profesional (Rama, 2011). Los cambios y reformas que se suceden con velocidad en el ámbito mundial, debido al aumento constante de estudiantes, la incorporación de nuevos recursos, de tecnologías de enseñanza y de gestión, los cambios demográficos que surgen, las demandas en la rendición de cuentas, las reformas en la gestión institucional y académica y la transformación de su rol

(Lamarra y Pérez Centeno, 2011). Knight (1999) plantea la existencia de cuatro ámbitos de programas para la internacionalización de las diferentes funciones de las instituciones de educación superior.

académico; existen actividades posibles como: los programas de intercambio estudiantil; el estudio de un idioma extranjero; la internacionalización del currículum; la realización de estudios/trabajo en el extranjero; el recibimiento de estudiantes internacionales; programas conjuntos de maestría y doctorado; programas de movilidad del personal académico/administrativo, etc.

La investigación y la colaboración internacional. Abarca proyectos de investigación conjunta; conferencias y seminarios internacionales; publicación conjunta de artículos y ensayos; convenios internacionales de investigación; programas de intercambio de estudiantes de posgrado e investigadores.

Las relaciones y servicios externos como la realización de asociaciones y proyectos comunitarios con grupos no gubernamentales o empresas del sector privado; proyectos internacionales de fomento al desarrollo; programas de capacitación especiales/por contrato fuera de las fronteras; vinculación entre proyectos de desarrollo y actividades de capacitación con la enseñanza y la investigación. Esta categoría ha estado tradicionalmente orientada a las actividades de desarrollo internacional y convenios de cooperación bilateral entre las instituciones (Abba, López y Taborga, 2010).

Las actividades extracurriculares como clubes y asociaciones de estudiantes; actividades interculturales e internacionales en la

universidad; coordinación con grupos culturales comunitarios; programas y grupos de pares, etc. (Abba, López y Taborga, 2010).

Las características de estas transformaciones están asociadas “a la expansión de los conocimientos, las nuevas demandas laborales, la diferenciación institucional, la diversificación de áreas del conocimiento, la expansión de la cobertura y la rápida renovación y obsolescencia de las competencias profesionales” (Rama, 2011, p.19)

En este escenario, emergen y comienzan a ser cada vez más visibles las transformaciones e innovaciones en los sistemas educativos como “el currículo por competencias, el establecimiento de sistemas de créditos nacionales y prácticas pre-profesionales obligatorias, la evaluación institucional, la especialización, las diversas formas de licenciamiento, la recertificación de las competencias se va consolidando como nuevos pilares de la educación superior” (Rama, 2011:21-22)

Gacel-Avila (2018) destaca que el proceso de internacionalización en América Latina y el Caribe (ALC) abarca conceptos, fundamentos y filosofía educativa; sus beneficios, motores, riesgos y obstáculos. Esos conceptos y fundamentos abarcan sus estructuras organizacionales, como la planeación, el diseño y la implementación de estrategias institucionales; los mecanismos para su planeación, evaluación y seguimiento; la política de recursos humanos; la coordinación y gestión de las actividades de internacionalización y el perfil del personal a su cargo; la política pública para el fomento del proceso; la cooperación inter e intrarregional; la movilidad de estudiantes y académicos; la internacionalización de la investigación y de la producción de conocimiento; la internacionalización del

currículo y de la formación docente, y los programas y avances de integración académica regional.

Landinelli (2008) argumenta que las determinaciones del desarrollo organizacional de la educación superior en la fase histórica reciente han obligado a replanteamientos estratégicos que generaran procesos de diversificación, diferenciación y segmentación en los organismos universitarios por un lado y además genera desafíos planteados en la nueva división internacional del trabajo académico y la incorporación del espacio latinoamericano y caribeño al paradigma civilizatorio de las sociedades de la información y el conocimiento. En ese contexto, Landinelli (2008) manifiesta que el porvenir de la educación superior está vinculado con una propensión a interactuar en el plano internacional y con actividades académicas integradas.

Por otro lado, el Documento de la Asociación Internacional de Universidades (IAU por sus siglas en inglés) titulado Llamado a la Acción publicado por la Asociación Internacional de Universidades (IAU 2012) expone las ideas de la organización sobre la internacionalización de la educación superior y solicita reforzar los valores académicos en la internacionalización de la educación superior. La declaración afirma que la internacionalización de la educación superior es un proceso dinámico, definido y redefinido constantemente por el contexto internacional en el que opera y en la medida en que este último cambia, también se modifican los propósitos, objetivos, significados y estrategias de internacionalización.

El documento destaca que los objetivos de la internacionalización están en constante evolución, y que van desde la formación de

ciudadanos del mundo, la creación de capacidades para la investigación y la generación de ingresos a través de cuotas de inscripción para los estudiantes internacionales, hasta la voluntad de mejorar el prestigio institucional. Las nuevas formas de internacionalización, tales como los campus en el extranjero, los programas de aprendizaje a distancia con un alcance global, los polos educativos y las redes internacionales, comenzaron a sumarse a las iniciativas tradicionales tales como la movilidad de estudiantes y del personal, los cambios a los currículos y planes de estudio, así como a las relaciones internacionales e institucionales al servicio de la docencia y la investigación. La ampliación de los promotores de la internacionalización de la educación superior ha hecho de la internacionalización un imperativo institucional.

La declaración señala que los numerosos beneficios perdurables de la internacionalización en el ámbito universitario son ampliamente reconocidos como fundamentales. Los más notables son:

- Mejora de la calidad de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.
- Mayor compromiso con las cuestiones y con los actores nacionales, regionales y mundiales.
- Mejor preparación de los estudiantes como ciudadanos globales y nacionales, como miembros productivos del mundo laboral.
- Acceso de los estudiantes a programas que no están disponibles o que se encuentran escasos en su país de origen.
- Mayores oportunidades para la mejora del profesorado y, a través de la movilidad, la disminución del riesgo de «endogamia» académica.

- Posibilidad de participar en redes internacionales para llevar a cabo investigaciones sobre cuestiones urgentes a nivel local y en el extranjero y beneficiarse de la experiencia y de las perspectivas de los investigadores de otras regiones del mundo.
- Oportunidad de situar el desempeño institucional en el contexto de las mejores prácticas internacionales.
- Mejora de la formulación de políticas institucionales, gobernanza, servicios estudiantiles, actividades de apoyo y aseguramiento de la calidad mediante el intercambio de experiencias más allá de las fronteras nacionales.

La declaración también describe las consecuencias negativas que pueden tener los procesos de internacionalización que incluyen riesgos específicos para determinadas instituciones, la distribución desigual de los beneficios y las relaciones asimétricas de poder. Estos problemas son percibidos en el documento como:

El predominio del inglés, cuya principal ventaja es ser un medio común de comunicación, puede ser perjudicial para la diversidad de los idiomas que se estudian o utilizan en la educación superior. El uso generalizado del inglés puede conducir a la homogeneización cultural.

La competencia global puede reducir la diversidad de modelos institucionales que sustentan una educación de mayor calidad.

La fuga de cerebros socava la capacidad de los países en desarrollo y sus instituciones para retener el talento necesario para su prosperidad, su progreso cultural y su bienestar social.

El reclutamiento a gran escala de estudiantes internacionales, en algunas ocasiones utilizando prácticas cuestionables o poco éticas, puede causar una serie de problemas, tales como la fuga de cerebros.

El aumento de los programas transnacionales y la creación de campus en el extranjero plantea una serie de cuestiones, notablemente: cómo estos mejoran la capacidad educativa de los países receptores en el largo plazo, y qué tan capaces son de proporcionar una educación comparable a la proporcionada por «la institución sede» en el país de origen.

En la medida en que la búsqueda de reputación institucional, estimulada por los rankings, adquiere importancia entre los objetivos de la internacionalización, la selección de socios internacionales puede estar impulsada más por el deseo de ganar prestigio por asociación que por un interés genuino en la cooperación. Esta tendencia conlleva el riesgo de excluir de asociaciones internacionales a muchas instituciones importantes y de alta calidad.

La asimetría de las relaciones entre las instituciones, basada en el acceso a los recursos para el desarrollo e implementación de estrategias de internacionalización, puede favorecer la consecución de los objetivos que benefician a las instituciones con mayores recursos, y por lo tanto dar lugar a una distribución desigual de los beneficios. El señalamiento de estas consecuencias negativas no pone en duda el valor inherente de la internacionalización de la educación superior. Al contrario, el objetivo de sensibilizar sobre estos riesgos potenciales a las instituciones de educación superior es asegurar que se tomen medidas para evitarlos.

El documento destaca que los beneficios de la internacionalización son claros y realiza un llamado a todas las instituciones a revisar y fortalecer los valores, principios y objetivos que subyacen en la internacionalización, incluyendo: el aprendizaje intercultural, la cooperación interinstitucional, el beneficio mutuo, la solidaridad, el respeto mutuo y la igualdad de las asociaciones.

Ley de Educación Superior N°24.521

La Ley N° 24.521 estableció que una característica relevante de la educación superior argentina es la gratuidad de los estudios. Es precisamente el Art. N° 2 de la Ley de Educación Superior de Argentina, el que establece la gratuidad de los estudios de grado en las instituciones de educación superior de gestión estatal.

Nosiglia y Mulle (2009) dan cuenta de que la Ley de Educación Superior (LES) 24.521, sancionada en 1995, reunió un conjunto de disposiciones con respecto al gobierno del sistema y las instituciones que expresaron nuevas orientaciones en materia de gobierno y gestión. Nosiglia y Mulle (2009) destacan que “el espíritu de estas disposiciones no rompe radicalmente con las características tradicionales del gobierno universitario de fuerte impronta reformista, pero introduce algunos cambios en la composición y distribución de funciones entre los órganos de conducción y nuevas formas de regulación (Nosiglia y Mulle 2009:74).

En tanto, el Art. N° 11 de la ley establece que son derechos de los docentes de las instituciones estatales de educación superior, acceder a la carrera académica mediante concurso público y abierto de

antecedentes y oposición, participar en el gobierno de la institución a la que pertenecen, actualizarse y perfeccionarse de modo continuo a través de la carrera académica como también la posibilidad de participar en la actividad gremial.

La actualización y el perfeccionamiento de los docentes-investigadores se realizan mediante los estudios de postgrado maestrías y doctorados. La capacitación debe desarrollarse permanente en un contexto de fuertes dinámicas que asisten a la educación superior y que Rama (2011) caracteriza de esta manera: “estamos frente al pasaje de un enfoque disciplinario al interdisciplinario, de la educación nacional a la internacional, de una educación presencial a una virtual y multimodal...” (Rama, 2011:60-61).

El Art. N° 12 establece que son deberes de los docentes de las instituciones estatales de educación superior, observar las normas que regulan el funcionamiento de la institución a la que pertenecen, participar en la vida de la organización cumpliendo su función docente, de investigación y de servicio y desarrollar su formación profesional, cumpliendo con las exigencias de perfeccionamiento que establece la carrera académica. A menudo la formación profesional y el perfeccionamiento se realizan con actividades de postgrados y éstos se encuentran asociados a las actuales tendencias de la educación superior internacional y en términos de Rama (2011) “no es solo el resultado de la expansión de saberes más complejos, sino también de una mayor y distinta articulación entre conocimientos y competencias en los mercados laborales” (Rama, 2011, p.213)

El Art. N° 15 que se refiere a las jurisdicciones de aplicación de la ley en su inciso f expresa que es posible establecer mecanismos de cooperación interinstitucional y de asistencia técnica y académica recíproca. Esta disposición anima y favorece los procesos de intercambio y movilidad universitarios. Sin embargo, la norma solo se refiere nominalmente a los convenios de cooperación tradicionales pensados en otro contexto de la vida universitaria y es posible que la idea se encuentre en deuda con las proyecciones actuales con las dinámicas de la cooperación e internacionalización actual.

Estatuto de la Universidad Nacional de San Luis

El estatuto universitario regula la vida institucional de la UNSL y establece en el art. N° 1 como fines de su accionar el de “formar recursos humanos capacitados para la aplicación del conocimiento en el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad, desarrollar el conocimiento científico y técnico con vistas a aumentar la comprensión del universo y la ubicación del hombre en el mismo, difusión del conocimiento y todo tipo de cultura”.

El Art. N° 2 del estatuto universitario describe que las funciones universitarias son entre otras, las de impartir enseñanza superior correspondiente a las carreras de grado y de postgrado, buscando el perfeccionamiento permanente de sus destinatarios, la organización de todo otro tipo de enseñanza superior, de acuerdo con las necesidades del medio y con el resto del sistema educativo.

El Art. N° 9 de la norma estatutaria establece que los estudios sistemáticos de postgrado que otorgan los grados académicos de

Magíster y Doctor serán propiciados en toda disciplina que se adecue a esta modalidad. La adquisición de títulos de postgrado puede realizarse en universidades argentinas o extranjeras en el marco de dinámicas complejas que están afectando a la educación superior y que impactan sobre “la estructura curricular, el ejercicio profesional, la regulación de las profesiones, las articulaciones institucionales, la movilidad estudiantil, los estándares mínimos de calidad y la existencia de multiplicidad de proveedores...” (Rama, 2011,p.21)

En el Capítulo II sobre Investigación Científica y Técnica, el Art. N° 24 señala que “la universidad promoverá la generación de conocimientos a través de la investigación científica y el desarrollo tecnológico proveyendo los elementos necesarios por todos los medios a su alcance”. En ese sentido, el estatuto universitario postula la estimulación de la vocación de los estudiantes hacia la investigación, la creación de institutos y centros de investigación dentro de su ámbito, la promoción y la formación de bibliotecas especializadas, la contratación de investigadores de prestigio, la promoción del intercambio de investigadores y el otorgamiento de becas, subsidios, premios y pasantías.

El Art. N° 35 afirma que la universidad favorecerá el perfeccionamiento de sus docentes e investigadores y en general la formación de recursos humanos para incorporarlos a sus claustros, estableciendo que el ingreso y todo cambio de categoría de los docentes se hará por concurso. Esta última característica, se corresponde con una norma esencial de la universidad, en la que el ingreso de los docentes-investigadores se realiza por concursos públicos de oposición y antecedentes. En ese sentido, el propio Art.

Nº 37 destaca una de las características más relevantes de la universidad y es que los docentes efectivos pueden acceder al cargo, previo concurso público de antecedentes y oposición y que ellos, son designados por el Consejo Superior y los Auxiliares por los Consejos Directivos.

La característica del acceso a los cargos públicos (Art. Nº 16 Constitución Nacional Argentina), en las universidades nacionales con la exigencia de la realización de concursos para el acceso a los cargos docentes está dada por dos artículos de la Ley de Educación Superior 24.521, que lo establece como un derecho de los docentes en el Art. Nº11 y, por el otro, lo dispone como regla general en materia de contratación del personal a ocupar las cátedras (Art. Nº 51). También la LES dispone en su Art. Nº 11 que la modalidad del concurso docente a desarrollarse para desarrollar el procedimiento de selección debe ser público, abierto y de antecedentes y oposición.

García de Fanelli y Moguillansky (2014) destacan que la existencia de fallas en los concursos públicos es uno de los principales obstáculos de la docencia universitaria, respecto al acceso a cargos de mayor categoría como de superior dedicación horaria. Las críticas docentes apuntan a la inestabilidad laboral, la dependencia de los concursos con respecto al presupuesto y a su politización, los criterios de evaluación de los candidatos, la composición de los jurados y la competencia constante entre académicos y sus efectos en el ambiente laboral. Los investigadores describen cómo algunas universidades han tratado de superar los problemas que acarrear los concursos públicos a través de la incorporación de la carrera docente,

asegurando estabilidad en el cargo vía un sistema de evaluación permanente del desempeño docente.

Verónica Walker (2016) afirma que el trabajo docente universitario es una práctica compleja, heterogénea y específica y en su investigación advierte la diversidad y multiplicidad de actividades prescritas y efectivas, sustantivas y estratégicas que supone el trabajo docente en la universidad, las variadas condiciones simbólicas y materiales en que se desarrolla, y las tensiones que lo atraviesan.

De manera no expresa o no taxativa, la Ley de Educación Superior y el Estatuto de la UNSL se refieren marginalmente a la vinculación universitaria y a la cooperación internacional, aun cuando las universidades argentinas y latinoamericanas comienzan a vivir sensibles procesos de transformación como las estrategias que asumen frente a los procesos de internacionalización orientada como “respuestas de las universidades a los desafíos y demandas de la mundialización...que se manifiesta en acuerdos de cooperación, movilidad de docentes, estudiantes e investigadores, generación de redes y estrategias para posibilitar los intercambios” (Mainero, 2011,p.239)

Esos procesos de internacionalización y regionalización de la educación superior que afectan la profesión académica se “desarrollaron conjuntamente con los procesos de globalización y de desarrollo y generalización de las NTICs” (Lamarra y Pérez Centeno, 2011,p.69) Aiello (2010) y Centeno 2017) han señalado que el bajo nivel de internacionalización de los docentes universitarios argentinos, es un dato que se corresponde con el bajo interés expuesto por las universidades argentinas en este tema en los

últimos quince años, tendencia que ha comenzado a modificarse en años recientes. El desinterés y desatención de las instituciones de educación superior argentinas está expuesto en el escaso presupuesto y recursos que en general, estas organizadoras brindan a esta área del accionar universitario.

El Plan Institucional de la Universidad Nacional de San Luis

El Plan Institucional de la Universidad Nacional de San Luis¹ es un documento de trabajo universitario que destaca la importancia de los procesos de cooperación e internalización de la Educación Superior que abren importantes posibilidades a alumnos, docentes e investigadores, de conocer y enriquecerse con otras experiencias, buscando siempre una universidad abierta, que posibilite el intercambio a nivel local, regional, nacional, e internacional.

35

Lamarra y Pérez Centeno (2017) destacan que las urgencias que plantean las coyunturas políticas y la necesidad de atender múltiples demandas sociales simultáneas dificultan la necesaria construcción de perspectivas de mediano y largo plazo para la educación. Los autores sugieren que la innovación y la planificación son elementos sensibles y relevantes en educación superior y afirman que debe prestarse atención al desarrollo de experiencias y procesos innovadores endógenos a nivel institucional e intrainstitucional, en las diversas dimensiones de las tareas universitarias: docencia, investigación, currículum, extensión o la gestión, junto con el despliegue de

¹ Universidad Nacional de San Luis. Secretaría de Planeamiento Institucional
http://www.unsl.edu.ar/index.php/menu/secretaria/sec_planeamiento

incentivos exógenos hacia la innovación por parte de los gobiernos nacionales.

Lamarra y Pérez Centeno (2017) establecen un triple nivel de gestión sobre la sistematización de procesos participativos de planeamiento y dirección estratégica: al nivel de las universidades, a fin de estructurar, sistematizar y construir su marco general de desarrollo, al nivel de los sistemas nacionales, de modo que permitan establecer sus orientaciones centrales y prioridades; y al nivel regional, que propendan a la construcción y coordinación de un Espacio Latinoamericano de Educación Superior.

Todas estas iniciativas son recomendables para el desarrollo de la educación superior latinoamericana, sin olvidar que la misma a nivel mundial, atraviesa transformaciones en diversas direcciones, que abarcan sus relaciones de dependencia y de regulación institucional. Estos cambios que se suceden vertiginosamente no están generalmente contemplados en los estatutos y regulaciones universitarias que con lentitud, debate y procesos democráticos tienden a modificarse. Las normas que regulan la educación superior debieran dar cuenta de las nuevas tendencias de la educación superior, entre las cuales la internacionalización aparece como una de las más vigorosas y hoy no puede pensarse la universidad sin atender al escenario internacional. Se trata además de un reconocimiento de la transición dada por el pasaje de una educación nacional a una internacional y de un bien público local a un bien social internacional en los términos de Rama (2011).

La comunidad universitaria debiera estar en constante autoexamen de sus acciones, reanalizar sus propias prácticas, sus culturas

institucionales-académicas que viven frente a las dinámicas y las turbulencias de la educación superior mundial que están reclamando sensibles transformaciones.

Referencias bibliográficas:

Abba, J., López M. y Taborga, A. (2010). Internacionalización de la Educación Superior: hacia un enfoque contextualizado, multidimensional y operativo. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata.

Aiello, M. (2009). ¿El camino del éxito? La internacionalización en la profesión académica en Argentina. Seminario Internacional "El Futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes". CAP Project. Buenos Aires.

Centeno, C. (2017). El estudio de la profesión académica universitaria en Argentina. Estado de situación y perspectivas. En Integración y Conocimiento, N° 7. Vol 2. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/articulo>

Estatuto Universitario de la Universidad Nacional de San Luis (1991). Recuperado de <http://www0.unsl.edu.ar/reglamentaciones/estatuto.htm>

Gacel-Ávila, J. (2018). Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe. En Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe Coordinador | Pedro

Henríquez Guajardo. UNESCO – IESALC y UNC. Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/>

García de Fanelli, A. y M. Moguillansky. (2014). La docencia universitaria en Argentina. Obstáculos en la carrera académica. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (47). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2750/275031898064/index.html>.

IAU (2012). Affirming Academic Values in Internationalization of Higher Education: A Call for Action. Documento de la Asociación Internacional de Universidades. 170 Recuperado de https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/affirming_academic_values_in_internationalization_of_higher_education-3.pdf

Knight, J. (1999). Issues and Trends in Internationalization: a comparative perspective. En S. Bond y J.P. Lemasson (Eds.), *A New World of Knowledge. Canadian Universities and Globalization*. Toronto: IDRC

Lamarra, N. y Pérez Centeno, C. (2011). Situación actual de la profesión académica universitaria en Argentina. En N. Mainero (Comp.), *Ensayos e Investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria. Pp.63-98.

Landinelli, J. (2008). Escenarios de diversificación, diferenciación y segmentación de la educación superior en América Latina y el Caribe. En Gazzola, L. y Didriksson (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Ley de Educación Superior N° 24.521 (1995). Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

López, F. (2008). Tendencias de la educación superior en el mundo y en América Latina y el Caribe. *Avaliação*, 13(2), 267-291.

Mainero, N. (2011). El curriculum universitario y los procesos de formación en contextos de globalización e internacionalización de la Educación Superior. En N. Mainero (Comp.), *Ensayos e Investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Nosiglia, M. y Mulle, V. (2009). Las transformaciones en el gobierno de las universidades argentinas: análisis de casos. *Revista Argentina de Educación Superior (RAES)*, Año I, Número I. Recuperado de <http://www.untref.edu.ar/raes/numeros.htm>.

Quiroga, S. (2019) "Internacionalización en la Universidad Nacional de San Luis 2005-2014. Fortalezas, debilidades y desafíos". Tesis de Maestría en Educación Superior – FCH-UNSL. Biblioteca de Trabajos Finales de la FCH. Recuperado de <http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/TESIS/issue/view/14>

Rainie, L. Barry Wellman, B. (2012). *Networked: The New Social Operating System*, Cambridge, MA: MIT Press.

Rama, C. (2011). Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina. En Mainero, N. (Comp.), *Ensayos e Investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Walker, V. (2016). El trabajo docente en la universidad: condiciones, dimensiones y tensiones. *Perfiles Educativos*, Vol. XXXVIII, N° 153, IISUE-UNAM.



Recibido: 15/10/2019

Aceptado: 28/11/2019

Cómo citar este artículo:

Quiroga, S. R. (2019), Universidad, Culturas e Internacionalización. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 1, San Luis, 21-40.





Aportes teóricos para indagar la historia institucional de LV 13 Radio San Luis durante sus primeros 10 años de desarrollo (1942-1952)

Lic. Daniel Toledo

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

dtdanieltoledo@gmail.com

Locutor Nacional (UNSL) 1995. Licenciado en Comunicación Social (UNSL) 2007. Magister en Comunicación Institucional (UNSL) 2019. Profesor Adjunto Curso Realización Integral de Radio (Departamento Comunicación. Facultad de Ciencias Humanas. UNSL). Coordinador General Dpto. Producción y Programación de Radio Universidad Nacional de San Luis. Investigador Categoría V.

41

Introducción

Establecer una historia de las instituciones –contempla en este caso– el desarrollo de los medios de comunicación, en el sentido de instituciones, proceso que intenta indagar la etapa fundante y sus primeros desarrollos. Modalidad que se puede acoplar a todas las instituciones que deseen desplegar acciones de comunicación institucional, que en términos de Chaves (2012) abarca todas las acciones y medios para canalizar los diferentes mensajes de identificación con el fin de construir una imagen válida de la institución con el medio social tanto como de los actores participantes. Desde ese anclaje, resultaría incompleto el diseño de estrategias de identificación, si no se conociera de dónde viene la institución; es decir su devenir histórico. De ahí la relevancia de esta



mirada retrospectiva. En particular para este trabajo se presenta parte del entramado teórico que posibilitó investigar “LV 13 Radio San Luis: La trama institucional y organizacional en clave comunicacional, durante su primera década de desarrollo (1942-1952)” en el marco de la Maestría en Comunicación Institucional de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Por lo expuesto se describirá de manera resumida el marco teórico que se siguió a efectos de responder al objetivo general de la investigación: “Explorar y describir el proceso de creación, constitución y desarrollo de LV 13 Radio San Luis como un nuevo actor social en el período (1942-1952) en el marco de sus prácticas comunicacionales y estructura organizacional”

Así, el marco teórico es abordado desde una mirada histórica de las instituciones de comunicación, en donde Schudson (1993) relaciona la historia de los medios de comunicación con la historia cultural, política, económica y social. El autor ofrece una línea sobre la “Historia de las Instituciones”, con énfasis en el desarrollo de los medios concebidos como instituciones. Como refuerzo de esta línea, fue validado el concepto de "encuadre" de Schlemenson (1998) que permitió situar a Radio San Luis, como una organización moldeada por sus contextos. Así, la base teórica expuesta se nutre de sub-áreas que desde una relación dialógica se vertebran epistemológicamente en torno a la radio, la historia, las instituciones, la comunicación y sus prácticas.

Perspectiva histórica de la comunicación

Frutos (2013) sostiene que en la investigación en comunicación se da la hibridación metodológica, al ser un campo en donde confluyen enfoques teóricos derivados de una multiplicidad de disciplinas de las ciencias sociales y humanas. Por otro lado, Beltrán (1985) aclara que para acceder a la investigación, no es necesario recurrir a las técnicas que utiliza el historiador a efectos de reconstruir e interpretar el pasado, ni insertarse en un área disciplinar diferente o que se internalice la actividad intrínseca del historiador. Braudel (1995), sostiene que la historia es una parte constitutiva de la ciencia social, que capta los hechos conscientes e inconscientes y en donde el historiador "...ha querido ser – y se ha hecho- economista, sociólogo, antropólogo, demógrafo, psicólogo, lingüista..." (Braudel, citado por Beltrán, 1995, p.10) hace referencia a que de ese modo "...la historia se ha apoderado, bien o mal pero de manera decidida, de todas las ciencias de lo humano; ha pretendido ser...una imposible ciencia global del hombre"..." (Braudel, citado por Beltrán, 1995, p.10). En tanto Beltrán (1985) sostiene que no se trata de reinsertar o "reimplantar" en otras disciplinas la línea historiográfica de la Escuela de los Annales. Más bien se hace notar, que las disciplinas intervinientes generen puntos de identificación "...de manera muy particular en el plano de los fenómenos de larga duración y en el del análisis de la estructura global de la sociedad..." (Beltrán, 1985, p. 10)

También para esta propuesta de indagación es válido tener en cuenta que la historia de la comunicación se vincula con el desarrollo de la misma historia, con énfasis en la contemporánea. Así, la comunicación social, como campo constitutivo de las Ciencias Sociales, ha indagado en un primer momento por los historiadores de

las ideas, política y literatura. Para Román Portas (2000), ese entrecruzamiento disciplinario inicial, resultó productivo porque permitió articular las problemáticas generales sin arribar en extremas especializaciones

Sin descuidar los permanentes aportes de otros campos del conocimiento, en particular de las Ciencias Sociales y Humanas, se considera oportuno abordar este tema de investigación desde la historia de la comunicación. Si bien la historiografía ha tenido un peso importante por ejemplo en las primeras facultades de Ciencias de la Información creadas en la década del setenta en España, para acceder al dictado de materias como Historia del Periodismo o Historia de la Comunicación, con una notable tradición académica y excelente formación de los docentes a cargo. Como desventaja - señala Román Portas (2000)- las historiografías no tuvieron entre sus ejes de cobertura a la comunicación. De manera excepcional, los historiadores acudieron a los periódicos - pero no accedieron a otros medios- "...como fuentes de segunda categoría o como instrumentos de referencia de otras fuerzas sociales, ideológicas o políticas..." (p. 126), pero no se trabajó con la comunicación (ni sus medios de comunicación) "...como sector autóctono, como elemento esencial, en la explicación de las sociedades contemporáneas..." (p. 126). De ahí que, a partir de la década del ochenta, se propuso una ruptura con la historiografía tradicional, conocida como idea rupturista.

Como sostiene Bernardino Herrera (2001), el enfoque ligado a la línea de la Historia de la Comunicación posibilita reflexionar que la comunicación además del lenguaje abarca a los medios que vehiculizan ese lenguaje. En ese sentido, incluye a las organizaciones

y sistemas que lo convencionalizan y lo regulan. A efectos de ampliar esa perspectiva, Herrera habla de una línea de investigación histórica especializada en la temática de la comunicación, que lo subdivide en tres campos: el de la historia de los medios, el campo de la historia de la función social del lenguaje; y el de la historia de la difusión de los sistemas de ideas, agrupados todos en “Campos de la Historia de la Comunicación”.

Más allá de los supuestos metodológicos y periodizaciones, desde este trabajo se adhiere a la reflexión de Schudson (1993), autor que sugiere que “la comunicación ha de ser analizada en relación con la organización y los usos sociales de las tecnologías en escenarios históricos específicos...” (p. 227) Siguiendo esa reflexión agrega que “...las tecnologías mismas se han de considerar como prácticas sociales y culturales” (p. 227) En ese sentido el autor realiza una mirada crítica, al considerar que en la historia de la comunicación, poco se ha escrito sobre la “inseparabilidad” entre tecnologías y forma cultural, e impulsa reflexionar sobre la necesidad de integrar a los medios de comunicación con el cambio social, económico, político y cultural. Abordaje que sigue Mata (2012) al señalar que los medios de comunicación se han conformado – a partir de un anclaje técnico-en medios históricos, integrándose y siendo parte de los procesos culturales, desde los cuales se nutre y a su vez transforman.

Instituciones de comunicación desde una perspectiva histórica

Por otro lado, el presente marco teórico pretende poner en diálogo la perspectiva histórica de la comunicación con la mirada de la radio

como una institución de comunicación. En ese sentido se pretende abordar el Objetivo General "Explorar y describir el proceso de creación, constitución y desarrollo de LV 13 Radio San Luis como un nuevo actor social en el período (1942-1952) en el marco de sus prácticas comunicacionales y estructura organizacional" abarcando también esa perspectiva comunicacional/ institucional, precisamente atendiendo a que LV 13 Radio San Luis, fue una institución de comunicación que como todas las emisoras radiofónicas están atravesadas por multiplicidad de instituciones. Si bien el concepto institución remite a una variedad de definiciones según el marco teórico al que se adhiera, es imposible que esa institución cumpla su misión sin que haya una organización que la torne tangible. En ese sentido se tomará para esta investigación el concepto de "encuadre" de Schlemenson (1998) a efectos de situar a Radio San Luis, como una organización moldeada por el contexto externo, la cultura, el ambiente y su estructura. Además se sigue a ese autor a efectos de reconstruir las siguientes dimensiones de la emisora: el proyecto, tarea y tecnología, estructura organizativa, recursos humanos y contexto. También se pone de relieve la incidencia del Estado Nacional durante el período indagado (1942-1952) a través de normativas que marcaron una fuerte impronta de contralor en los contenidos programáticos en la radiodifusión.

Desde esa base, la impronta institucional determina la producción y realización de programas, insertos de una estructura mayor que es la programación. En términos de Cebrián Herreros (1994) la programación radiofónica es concebida "...como la planificación de una relación comunicativa entre una empresa de radio y una audiencia mediante unos contenidos sistematizados y organizados en

un conjunto armónico, según unos criterios de selección, dosificación y ordenación...” (p. 420) La planificación remite a una estructura o dinámica organizacional que le son propias y que le otorgan identidad al medio radiofónico. En ese sentido los contenidos que forman parte de la programación - a los que se les denominará también como contenidos programáticos o contenidos que conforman y perfilan una determinada programación -están condicionados, por los aspectos técnicos y humanos, y también por los recursos económicos (Cebrián Herreros, 1994) Esa posición fundamenta la necesidad de rastrear en esta investigación las condiciones tecnológicas que permitían que la programación se materializara en la realización y puesta en el aire de los contenidos radiofónicos.

La programación es la esfera global de una emisora compuesta por programas o unidades independientes que integran la malla programática. Esos contenidos concebidos de manera integral son los que le confieren identidad a una radio. Es lo que denomina Rosario (s.f.) como “el rostro de la emisora”. Siguiendo a este autor, resulta significativo su aporte teórico al establecer interrelaciones entre los contenidos programáticos y la dinámica organizacional intrínseca al medio, al señalar que “Si la organización interna y los equipos forman parte de la contextura de la emisora, la programación es el rostro que aparece ante sus oyentes” (p. 4) Luego expresa que las radios se logran conocer a través de las particularidades de sus contenidos y formas expresivas: “...Éstos son el producto acabado que sale al aire, luego de pasar por un sinfín de mecanismos administrativos y creativos” (p. 4).

Por lo expuesto se acuerda sostener que para que exista una programación debería haber una planificación, acción que alude a un estilo de diseñar y poner en el aire los contenidos de una determinada forma que son orientados y dispuestos a través de una autoridad inscripta a su vez dentro de una determinada organización comunicacional. De ese modo la organización de los mensajes (constituidos en programación) depende de la planificación enmarcada dentro de una estructura institucional. Como señalan Mata-Scarafia (1993) la organización de los mensajes radiofónicos “implica un orden temporal y una jerarquización de los tipos de audiciones, un cierto modo de encadenarse o sucederse y una inclusión en determinados momentos diarios o en determinados días según reglas y criterios establecidos por la emisora” (p. 81)

Sobre la comunicación institucional

Con la intención de generar un anclaje conceptual sobre la comunicación constitucional, se considera pertinente el enfoque de Chaves (2012), al expresar que “Por comunicación institucional se entiende el conjunto de actuaciones y medios implementados para vehicular directa o indirectamente los mensajes de identificación de la institución de cara a constituir una imagen válida en su medio” (Chaves, 2012, p.166)

Ampliando esa mirada, Aranes Usandizaga (1997) sostiene que se deberían superar las miradas descriptivas supeditadas a los enfoques instrumentales, para dar cabida al paradigma de la comunicación, con los aportes de la semiótica, la teoría de la información, sociología,

filosofía, entre otras disciplinas. Dentro de la variada gama de posiciones, se rescata en esta trama comunicativa al código, explorado por Eco (1990) y que posibilita "...conocer, explicar y comprender los procesos sobre los que discurre y se asienta una sociedad..." (Eco, 1990, citado por Aranes Usandizaga 1997, 59). El autor sostiene que la noción de código dentro del paradigma de la comunicación permitiría un acercamiento al proceso de semiosis y semantización, que intervienen en las dinámicas de construcción de sentido: "...enfocar la vida de la cultura como un tejido de códigos, y como una continua y mutua referencia entres esos códigos, ha supuesto buscar de alguna manera una reglas que guiasen la actividad de la semiosis (...) Si hay regla hay institución y hay sociedad, y por tanto hay un mecanismo de alguna manera construible y deconstruible..." (Umberto Eco, citado por Aranes Usandizaga, 1997, p.63)

Aranes Usandizaga (1997, pp.64-65) sostiene que la comunicación institucional comprende focos de interés, que a su vez implican aspectos convergentes, entre los que se podrían destacar a la C.I. (Comunicación Institucional) a efectos de lograr:

1. Una mejor gestión de la Institución, tanto interna-organizativa, como externa-social.
2. Una práctica informativa democrática, que coadyuve a efectivizar el derecho a la información.
3. Una proyección social de las instituciones públicas que fomente el conocimiento y la participación de la ciudadanía.

Según Amado Suárez (2011) la comunicación de las instituciones puede rastrearse en las primigenias organizaciones sociales, generándose modificaciones según los cambios sociales. El primero fue en el comienzo del siglo XIX con el reconocimiento de los ciudadanos en su rol de públicos masivos. Luego en el contexto de la revolución industrial, la imprenta impulsó los primeros medios masivos principalmente a través del diario que generó su propio público que se conformaron "...como colectivos políticos, gracias a otra circulación masiva, la de las ideas" (p. 9).

Con el tiempo se perfeccionaron las técnicas y procesos para acercar los mensajes a las masas de ciudadanos-consumidores: "De la gestión de las nuevas herramientas de difusión heredamos lo que hoy llamamos comunicación institucional..." (Amado Suárez, 2011, p.10) No obstante la autora sostiene que "comunicación pública" sería la expresión adecuada cuando se alude a "...la circulación de los mensajes en el espacio público, cualquiera sea la naturaleza del emisor y sus finalidades..." (p.10). Desde esa mirada, la autora define a la comunicación pública "...como las conexiones que las organizaciones construyen con su entorno" (p.10). Como antecedentes de comunicación pública figura la realizada por Edward Bernays (1923) implementada para legitimar ante el público, las actividades bélicas de Estados Unidos.

A mediados del siglo XX el empresariado alemán se interesa por la imagen industrial, como fue el caso en 1901 de un informe con acciones de protocolo y prensa. Se trataba de información institucional concebida para que fuera divulgada por los medios masivos de entonces. Así, estas tareas fueron cimentando lo que hoy

se conoce como comunicación pública en donde confluían los ámbitos empresariales y gubernamentales, mixturándose los formatos de prensa y publicidad, con el consiguiente crecimiento de las relaciones públicas, el periodismo y la publicidad, que fueron moldeando la comunicación pública. (Amado Suárez, 2011, pp.10-12)

Desde esos resumidos antecedentes hasta la actualidad la comunicación se conformó como una actividad con una importante centralidad en la interacción de diferentes tipos de organizaciones (privadas, públicas, mixtas, políticas, sociales, etc.) con sus públicos destinatarios constituyéndose en una importante variable con fines de proyectar la imagen (institucional) (Amado Suárez, 2011, p.13). Sobre este tema la autora refiere que los emisores institucionales a través de una gestión de la comunicación pueden incidir en las variables que intervienen en la identidad (y comunicación) que configuran la imagen organizacional, pero que esa situación no conlleva el control de la percepción de sus públicos o destinatarios.

51

Para Sutelman (2004) "La comunicación gubernamental consiste en el conjunto de recursos técnicos y humanos organizados y destinados a concretar acciones informativas que contribuyan a mejorar la calidad y transparencia en la ejecución de toda política pública" (Sutelman, citado por Amado Suárez, 2011, p. 16).

Es imposible pensar y repensar a la comunicación institucional sin ubicarla como parte constitutiva de la compleja trama de lo Social. Como señala Amado (2011) con esa mirada contextual se visibiliza "...las limitaciones de asignar a la comunicación la potestad de resolver cualquier problema..." (p. 16), para comenzar a tener en cuenta las organizaciones en un marco social más amplio y en

permanentes transformaciones. De ahí que, desde el final del siglo pasado, las empresas se interesaran por la comunicación institucional que trascendió la mera publicidad de sus productos o servicios para volcarse también a la comunicación interna, como también a establecer vínculos o relaciones con la comunidad mediante diferentes modalidades como premios, becas, fundaciones, etc. Un claro ejemplo de transformación permanente estaría dado por el recorrido de la comunicación, que en un primer momento fue del producto a la marca. Luego se puso énfasis en la imagen de esa marca; posteriormente se puso el foco en los servicios e información generándose después nuevas estrategias de la mano de la globalización que en muchos casos ha borrado el ámbito de lo local, y abierto el espacio a las corporaciones que "...determinan los intercambios entre los países y no a la inversa..." (p. 21). Otra de las grandes transformaciones es la reconfiguración de las organizaciones, que de emisores institucionales pasaron a ser también actores sociales, que se mezclan en el espacio público en donde emerge la sociedad con sus críticas y demandas. En ese sentido dice Amado Suárez (2011) que "Toda comunicación pública tiene una dimensión política insoslayable, en la medida en que es una intervención en el espacio público y una clara toma de posición frente a la sociedad" (p. 25). Como en todo proceso de comunicación existen diferentes modelos o posicionamientos en cuanto a la modalidad discursiva que se elige. Por ese motivo se deja en claro que no existe una forma superior o dominante, atendiendo a que algunas organizaciones pueden articular sus estrategias sobre la base de comunicación de imagen, comunicación responsable, de marca, o bien podrían poner

énfasis en cada una de ellas, según las necesidades o proyectos temporales (Amado Suárez, 2011).

Precisamente Amado Suárez (2011) sostiene que la comunicación pública no es algo que esté circunscripto puramente a lo simbólico. Acude a Verón (2002) y a Joan Costa (1998) para hacer referencia a que se estaría frente a una semiosis institucional o también semiosociología de la comunicación, en donde queda en evidencia que el mensaje es obra de la comunicación, pero también incide la interpretación de sus públicos, en un entorno cambiante que ve a la comunicación como productora de sentido y a la acción como productora de realidad. "...Así como antes vivimos en un orden local y simbólico, hoy vivimos en un (des) orden global, y sobre todo, semiótico" (Lash, 2005, citado por Amado Suárez, 2011, p.28)

En este marco conceptual adquiere un nivel relevante la identidad como una de las etapas que ulteriormente coadyuvará a la configuración del diagnóstico. Precisamente la identidad corporativa implica un proceso que involucra la gestión, identificación, comunicación y estructuración que apunta a gestionar los atributos de identidad de sujetos, productos y servicios de una organización; es lo que se conoce como "branding" (Capriotti, 2009). Estas acciones se encuadran dentro de la imagen corporativa, en el contexto de una problemática de las organizaciones, en donde sus públicos o destinatarios acarrean problemas para identificar, o bien diferenciar entre los servicios y productos de un sector.

Siguiendo a Capriotti (2009), la imagen corporativa posibilita que haya "...valor diferencial y añadido para los públicos, aportándoles soluciones y beneficios que sean útiles y valiosos para su toma de

decisiones...” (p.12). Según Capriotti a través de la imagen corporativa, la organización crea valor para ella y sus públicos: “...este planteamiento de beneficio mutuo es una de las claves del éxito de las organizaciones”. (p.12)

Sobre las prácticas de comunicación

Las prácticas comunicacionales son concebidas aquí, como parte del dinámico entramado de las prácticas sociales, en donde la radio es pensada como un actor social. En términos de Touraine (1984), Crozier y Friedberg (1977) un actor social es un sujeto inserto en una trama colectiva en el marco de una conciencia de identidad propia, con adhesión a ciertos valores y recursos que le posibilita actuar en el seno de una sociedad. También un actor social podría interpretarse como un grupo de intervención generador de su historia con el fin de transformar su situación. Es decir, el A.S. (Actor Social) se puede visualizar como sujeto colectivo, fluctuando o interactuando entre el individuo y el Estado. Es en ese espacio complejo en donde despliega sus acciones sociales, que se fundan en el historicismo, siendo el conflicto un mecanismo de cambio o transformación. Aquí, la red relacional en la esfera de lo social, involucra las relaciones de poder, que se constituyen en relaciones de intercambio, negociación y desequilibrio, en donde los A.S. se desenvuelven permanentemente en el intrincado terreno de las relaciones sociales conflictivas, con incidencia de la autoridad, las reglas, el poder, la dominación y las resistencias.

Castillo Esparcia (2011) analiza el libro de James Curran, Michael Gurevitch y Janet Woollacot (1981) titulado "Sociedad y comunicación de masas"; principalmente en la segunda parte ("Organización y ocupaciones profesionales de los medios") los autores indagan sobre "... los modos de organización de las empresas de comunicación y los roles profesionales acerca de la influencia que las propias empresas ejercen sobre los profesionales..." (p.3). La permanente imbricación entre el rol político y el accionar de los profesionales de los medios desde una perspectiva histórica es rescatada como medular al mencionar que "... Esa lucha entre derechos de los profesionales e intereses de las empresas se traslada también al papel político de los medios de comunicación y el grado de influencia en la dinámica política..." (Ídem, 2011, p.3). En esa trama, el accionar de los/las profesionales se puede pensar en clave de sus prácticas comunicacionales, insertas en el complejo campo de las prácticas sociales.

Para Castro y otros (1996) "Las sociedades humanas son aglomerados de interés conformados por hombres y mujeres (agentes sociales) y las condiciones materiales en las que viven (mundo de los objetos) ..."; estos dos factores forman parte de las condiciones objetivas de la vida social. En ese ámbito "Los acontecimientos que ponen en relación estas tres categorías objetivas constituyen las prácticas sociales..." (p.1). Estos autores introducen una mirada conceptual que denominan "Hacia una arqueología de las prácticas sociales". A través de este enfoque, es posible rastrear las prácticas sociales producidas en el pasado. En ese sentido "...los objetos arqueológicos informan de las condiciones sociales de un

grupo humano y de las condiciones materiales en las que está inmerso...” (p.8). Por otro lado “...en los ámbitos de prácticas sociales se interconectan actividades sociales que involucran tanto las prácticas socioeconómicas, como las sociopolíticas o socio-parentales, en la medida que se constituyen como respuestas a preguntas sobre la organización de las sociedades...” y de manera concreta “sobre prácticas sociales finitas e históricamente determinadas” (p.9).

Según García Inda (s.f.) las estructuras sociales pueden abordarse a través de sus corpus de normas y reglas implícitas y explícitas que “orientan el comportamiento y las conductas de los sujetos y de un modo u otro determinan las prácticas sociales” (p.243). De ahí que resulta oportuno indagar el sentido de esas prácticas a través de una lectura analítica de las normativas que estructuran esas prácticas. Desde esa mirada García Inda retoma la noción de “habitus” de Bordieu, al decir que existe una lógica de la práctica que se mueve en relación dialéctica entre la estructura y el agente en el complejo ambiente de lo social; espacio en donde se interrelacionan el habitus, el campo y la historia. En términos de Bordieu, esa reflexión permitiría desarticular una visión simple del mundo social (relación ingenua entre sociedad e individuo) para intentar verla desde la lógica del campo social o campo social específico, lugar “...en el que esas relaciones se definen de acuerdo a un tipo especial de poder o capital específico detentado por los agentes que entran en lucha o en competencia en ese espacio” (García Inda, s.f. p.250).

Al establecer una mirada que apunta a los propósitos de este trabajo, se puede inferir que las prácticas de comunicación se desarrollan y reconocen como parte constitutiva de las prácticas sociales. Por otro

lado Uranga (2005) prefiere referirse a procesos comunicacionales o situaciones de comunicación, en tanto esta conceptualización intenta establecer una línea coherente con un modelo o acepción de la comunicación en clave relacional entre los sujetos que son actores de ese proceso dinámico insertos en proyectos, organizaciones o instituciones: “Esta concepción de la comunicación incluye las prácticas de comunicación que se dan en el espacio mediático, en la comunicación masiva (...) pero no se agota en esa realidad, sino que atraviesa todos los espacios de la vida de los sujetos en sociedad” (p.1). En ese sentido, al hablar de comunicación, Uranga (2005) centra su preocupación analítica en las prácticas sociales “...entendiendo a los propios medios y a los comunicadores como partícipes de esas prácticas” (p.1).

Conclusiones

A modo de resumen del abordaje teórico-histórico, se parte de la base de una perspectiva histórica en las instituciones de comunicación. En particular se toma el enfoque de Schudson (1993) investigador que relaciona la historia de los medios de comunicación con la historia cultural, política, económica y social; ofrece una línea sobre la “Historia de las Instituciones”, con énfasis en el desarrollo de los medios concebidos como instituciones. En esa línea Román Portas (2000) infiere que la historia de la comunicación comprende las coordenadas sincrónica y diacrónica: el primero incluye los subsistemas legal y estructural. Es decir, la trama relacional entre poder y comunicación; y los aspectos atinentes a la administración, estructura organizacional y sus mediaciones tecnológicas, sociales y políticas. Por otro lado, la coordenada diacrónica, propone la duración de la historia de la comunicación, mediante hitos informativos claves:

de tiempo largo, medio o el de eventos o tiempo corto. Otra forma de periodización hace coincidir las etapas de evolución comunicacional, con los períodos del devenir histórico. Así, esta mirada centrada en la historia de la comunicación, y de los medios como instituciones – permite en términos de Schudson (1993) pensar a la comunicación en relación con la organización en diálogo con los usos sociales de las tecnologías en sus correspondientes escenarios históricos y culturales.

En esa línea Mata (2012) establece que los medios de comunicación se han constituido como una necesidad social, y que, desde un sustento tecnológico, se han reconfigurados en medios históricos, que se integran en la trama de los procesos culturales, desde los cuales se nutre y a su vez modifican.

Así, este sustento teórico intenta construir un camino dialógico entre la perspectiva histórica de la comunicación y la mirada de la radio como una organización e institución de comunicación, en donde el concepto de "encuadre" de Schlemenson (1998) permitirá situar a Radio San Luis, como una organización moldeada por el contexto externo, la cultura, el ambiente y su estructura, posibilitando reconstruir las dimensiones del proyecto comunicacional, estructura organizativa, contexto, recursos tecnológicos y humanos. Marco organizacional e institucional que incide a su vez en la producción y realización de programas, insertos de una estructura mayor que es la programación radiofónica que, desde el punto de vista de comunicación institucional, le otorgan identidad al medio (Cebrián Herreros, 1994).

Identidad e imagen sonora que se estructura sobre la base las prácticas comunicacionales, que forman parte del dinámico entramado de las prácticas sociales, en donde la radio es pensada como un actor social.

Referencias bibliográficas:

Amado Suárez, A (2011) Auditoría de comunicación. La Crujía, Buenos Aires.

Aranes Usandizaga, J (1997) La comunicación institucional y sus paradigmas: entre la racionalidad comunicativa y la lógica instrumental. Recuperado 28-06-2015.

Capriotti, P (2009) Branding corporativo. Fundamentos para la gestión estratégica de la identidad corporativa, Libros de Empresa, Santiago de Chile.

Castillo Esparcia, A. (2011). Los medios de comunicación como actores sociales y políticos. Poder, Medios de Comunicación y Sociedad. En Razón y Palabra. Nº 75/2011, Recuperado de <http://www.razonypalabra.org.mx/>

N/N75/monotematico_75/12_Castillo_M75.pdf.

Cebrián Herreros, M. (1994). Información Radiofónica. Mediación Técnica. Tratamiento y Programación, Madrid, Editorial Síntesis.

Chaves, N (2012) La imagen corporativa. Teoría y práctica de la identificación institucional, GG Diseño, Buenos Aires.

Beltrán Villalva M. (1985) "Cinco vías de acceso a la realidad social". Revista Española de Investigaciones Sociológicas Nº 29. Págs. 7-42, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).

Frutos S. (2013). Tradiciones, límites y tensiones en las nuevas tramas del estudio de la comunicación En Anselmino Natalia y Reviglio María, Territorios de Comunicación. Recorridos de investigación para abordar un campo heterogéneo, Quito, Ciespal.

García Inda, A. (s/). La regla en la teoría de la práctica de Pierre Bordieu. Universidad de Zaragoza. Recuperado de http://www.unizar.es/centros/eues/html/archivos/temporales/03_AIS/AIS_03_14.pdf

Herrera, B. (2001). Historia de la comunicación como oficio. Apuntes sobre teoría y método. En Signo y Pensamiento, vol. XX, núm. 39, 2001, pp. 7-14. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86012124002>> ISSN 0120-4823

Mata M. C., Scarafia S. (1993). Lo que dicen las radios. Una propuesta para analizar el discurso radiofónico, Quito, A.L.E.R.

Mata, M. C. (2012). La radio: Una Relación Comunicativa. En Diálogos de la Comunicación. Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social. Recuperado de: <http://dialogosfelafacs.net/wp-content/uploads/2012/01/74-revista-dialogosLa-Radio-una-relacion-comunicativa.pdf>

Román Portas, M. (2000). Aspectos metodológicos de la historia de la comunicación. En Ámbitos, Nº 5, 2º semestre de 2000 (pp-119-128).

Recuperado de :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16800505>>
ISSN 1139-1979

Schlemenson, A. (1998). Análisis Organizacional y Empresa Unipersonal. –Introducción y Capítulos 1 y 2., Paidós, Buenos Aires.

Schlemenson, A. (1990). La perspectiva ética en el análisis organizacional, cap. VI. Recuperado de http://www.aquaessentia.com.ar/wp-content/uploads/2014/11/schlemenson_cap_6.pdf

Schudson, M. (1993). Enfoques históricos a los estudios de comunicación. En Jensen K. B. y N. W. Jankowski. Metodología cualitativa de la investigación en la Comunicación de Masas. Barcelona: Casa Editorial-Bosch Comunicación.

Recibido: 29/11/2019

Aceptado: 02/12/2019

Cómo citar este artículo:

Toledo, D. (2019), Aportes teóricos para indagar la historia institucional de LV 13 Radio San Luis durante sus primeros 10 años de desarrollo (1942-1952). RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 1, San Luis, 41-61.



El poder y la crítica en la verdad periodística

PU. María Antonella Biondi

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

m.antobiondi@gmail.com

Periodista Universitaria; Pasante en Docencia (2019) y en Investigación (2017) en las asignaturas de Filosofía y Epistemología de la Lic. en Periodismo. Se desempeñó como becaria en el área de prensa del Departamento de Comunicación (FCH), como periodista en medios de San Luis como Radio Digital, Radio Rebelde y ElChorrillero.com. Actualmente trabaja en la construcción de la verdad periodística sobre la figura criminal del femicidio para su tesis de grado.

62

Introducción

En primer lugar, retomamos la propuesta teórica del pensador Mario Casalla (1977) de realizar una "lectura culturalmente situada" de Michel Foucault, para ubicar al lector en el contexto a partir del cual el autor arribó a sus propuestas filosóficas, entendiendo que todo pensamiento está ligado a una situacionalidad histórica y cultural determinada, y que por tanto éste no puede desligarse de sus circunstancias. En este punto se alude a aspectos biográficos del autor, y se referencian las tres etapas de su pensamiento: Arqueológica, Genealógica y Ética (Díaz, 2004).

En un segundo momento, mediante el estudio del poder realizado por Foucault, se propone una definición del poder como una estrategia

que se ejerce dentro de relaciones sociales, con características productivas y no represivas. En tanto produce saberes y verdades, el poder también es constructor de dispositivos y de sujetos.

Finalmente, se retoma el Orden del Discurso (1970) para pensar el poder como productor de regímenes de verdad en el campo del periodismo, revisando sus etapas históricas, y los cambios de paradigma en la objetividad/subjetividad del periodista.

Una lectura culturalmente situada de Michel Foucault

A los fines de comprender las categorías de Michel Foucault abordadas para el análisis realizado en este trabajo, es pertinente primero conocer aquellos aspectos de la biografía del autor que lo impulsaron a hacer sus propuestas filosóficas. Una lectura culturalmente situada es necesaria, en términos de Mario Casalla, puesto que “todo pensar es un pensar de y desde una situación histórica y se halla permanentemente alimentado por esta” (Casalla, 1977, p. 102); por tanto, el pensamiento no puede separarse de su entorno situacional.

Michel Foucault nació en Poitiers, Francia, el 15 de octubre de 1926. Hijo de Paul Foucault, un reconocido cirujano que lo proyectó desde siempre como su sucesor en el rubro de la medicina, y de Anne Malapert, también hija de un prestigioso cirujano de Poitiers.

Aunque sus padres pretendieron avivar en él los deseos de dedicarse a la profesión familiar de la medicina, Michel Foucault avocó su vida al estudio de la filosofía, la psicología y consecuentemente de la locura; es así que por medio de estudios y reconstrucciones históricas

buscó problematizar construcciones discursivas formuladas en torno a la locura, la sexualidad y la prisión, y dentro de éstas el desenvolvimiento de la verdad, el conocimiento y el poder.

Con fuerte influencia de la filosofía alemana por pensadores como Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche y Martin Heidegger; Michel Foucault elaboró su filosofía lejos del campo del existencialismo sartreano que se erigía como el pensamiento póstumo entre 1940 y 1950. En este punto, y tomando el postulado nietzscheano que anuncia la muerte de Dios, Foucault, que devino junto al pensamiento estructuralista pese a no reconocerse como tal, declaró la muerte del hombre y la necesidad de salir del sujeto como único punto de partida epistemológico; y así estableció una noción de sujeto que ya no domina ni tiene poder sobre la realidad, sino que pertenece a la trama histórica.

Ya en 1960, con el continuo de la Guerra Fría que había seguido a la Segunda Guerra Mundial, seguían tomando escenario político las diferencias sociales e ideológicas generadas a partir del enfrentamiento entre los bloques formados por Estados Unidos y la Unión Soviética. Entonces la filosofía francesa, y en consecuencia Foucault, comenzaron a recuperar el pensamiento de Martin Heidegger para hacer su crítica a la modernidad capitalista en tanto técnica apropiadora del sujeto. Esto desplazaba la postura mantenida por Jean Paul Sartre, que durante el período de las guerras mundiales había enfocado su filosofía en un concepto de humanismo basado en la centralidad del sujeto.

Con influencia de reconocidos pensadores a los que conoció durante su vida académica como Georges Dumézil, Roland Barthes, Louis

Althusser y Jürgen Habermas, Foucault pasó por varias etapas en la construcción de su filosofía, algunas veces abocada a diferentes aspectos de su contexto histórico, pero siempre con la problemática del poder de trasfondo.

Hacia el final de su vida, Foucault englobó su trabajo intelectual en tres problemáticas. La primera es la arqueológica, caracterizada por su empeño en indagar en las condiciones históricas de producción del saber, mediante la realización de una ontología histórica sobre nuestros modos de constituirnos como sujetos de conocimiento; en esta etapa, Foucault estudia la constitución de la verdad vista desde distintos acontecimientos históricos, y toma los discursos como prácticas específicas de cada época. Para sus estudios en este campo, Foucault se valía de los archivos históricos como herramientas de contextualización y de almacenamiento del conocimiento.

65

En la comprensión de esta etapa foucaultiana, que va desde el año 1961 al 1969, se hace necesario entender el saber como producto de la relación dual y necesaria surgida a partir del "ver", como forma del contenido y del "decir", asumido como forma de expresión. De esta combinación, que se conforma en el elemento de las relaciones de poder, surge el saber como procedimiento en la articulación entre la "cosa" (material o inmaterial) y la "palabra".

En este punto, se destacan obras suyas como "La historia de la locura en la época clásica" (1961), "Nacimiento de la clínica" (1963), "Las palabras y las cosas" (1966) y "La arqueología del saber" (1969). Para la elaboración de sus escritos, veía fundamental la utilización de archivos por considerarlos usinas de la escritura o el discurso oral, que permiten adentrarse en una contextualización histórica que

permite visualizar las relaciones del “ver” y el “hablar” en sus propias condiciones históricas de posibilidad.

Si bien en esta etapa Foucault consideraba al poder como un aspecto negativo, caracterizado por la prohibición y la censura, dio un giro a su pensamiento en 1970, cuando comenzó a entender al poder en tanto productor; y al saber como producto. Aunque no son puntualmente la misma cosa, se hallan en relación constante, siendo el saber objeto e instrumento del poder.

En la “Microfísica del Poder” (Foucault, 1979) es posible apreciar cómo Foucault, en una entrevista referida al poder y al papel de los intelectuales, da cuenta de la existencia de “saberes sometidos”, entendiendo por estos a un conjunto de contenidos históricos sepultados, enmascarados en el interior de coherencias funcionales o sistematizaciones formales. Así podemos comprender que existe una innumerable cantidad de saberes que son calificados como incompetentes o insuficientemente elaborados, que son considerados débiles y por tanto echados al olvido. Dentro de esta tipología podríamos agrupar el saber “de la gente”, en referencia a aquellos lugares comunes, y creencias populares que son invalidadas frente al saber que poseen los profesionales con amplio conocimiento científico y académico sobre un ámbito determinado.

En el planteamiento sobre la relación entre poder y saber, converge la idea trascendental de “verdad”, tan criticada por Foucault en sus caracteres de objetiva, necesaria, neutra y universal. Una vez más en este punto nos encontramos con la idea de los saberes sometidos mencionada anteriormente, pero esta vez en relación directa con la oposición entre un discurso falso y uno verdadero. Es decir que en el

planteo de la “verdad” nos encontramos con el producto directo de relaciones de poder, entendiendo entonces al predominio de un discurso como el resultado de un régimen de verdad imperante en una época determinada, que está acotado por las relaciones de poder y de fuerza. De este modo, el saber, la verdad y el poder interactúan de manera activa, siendo el tercero de ellos el que mueve los hilos de las relaciones que se generan, dando por hecho que el poder controla y se sirve del saber para establecer un tipo de discurso como imperante y a su vez reservarlo de su conocimiento para unos pocos, y que a su vez también controla la verdad que está en posesión de aquellos que tienen acceso al saber y que se erigen aptos para establecer un discurso propio proclamado verdadero.

Será entonces la verdad un discurso que no nos llega desde afuera, sino que se produce a través de imposiciones desarrolladas por medio del poder. La manera de distinguir un enunciado verdadero de uno falso, o la forma de sancionar unos y aceptar otros, será adquirida por imposición, enarbolando unos discursos, y excluyendo otros.

Según Foucault (1979), la verdad se caracteriza por 5 rasgos históricamente importantes:

1. “Se centra en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen.
2. Está sometida a una constante incitación económica y política, producto de una necesidad de verdad tanto para la producción económica como para el poder político)
3. Es objeto de una inmensa difusión y consumo, ya que circula generalmente en aparatos de educación o información, cuya extensión es relativamente amplia en el cuerpo social.

4. Es producida y transmitida bajo el control no exclusivo, pero si dominante, de algunos grandes aparatos políticos o económicos como universidades, ejércitos, y medios de comunicación.
5. Es el núcleo de la cuestión de todo un debate político y de todo un enfrentamiento social, o luchas ideológicas” (1979, pp. 187-188).

En este punto, Foucault se refiere al “régimen de verdad” como un fenómeno no simplemente ideológico, sino como “condición de formación y desarrollo del capitalismo”; y así también destaca el rol del intelectual, no como aquél ser humano destinado a “cambiar la conciencia de las personas” sino privilegiados para modificar el orden político y social que conduce nuestras formas de vida y asienta las bases de la “producción de verdad”. Así, no se trataría de “liberar la verdad de todo el sistema de poder (...) sino de separar el poder de la verdad impuesta por formas de hegemonía” (Foucault, 1979, p.189).

La construcción de verdad en el periodismo

Los regímenes de verdad pueden compararse al modelo de verdad establecido por el periodismo tradicional, en su paso al nuevo periodismo e incluso al periodismo ciudadano.

El modelo anglosajón del periodismo tradicional, que en el siglo XIX erigía como valores la objetividad y la imparcialidad frente a la cobertura de conflictos sociales; esto tuvo validez universal por lo que se consideraba impropio de la profesión inmiscuirse en los temas de la agenda o explicitar la subjetividad del periodista en el relato de los

hechos. Además, según Eliseo Verón (2001), que recalcó que este modelo de periodismo tradicional era propio de las sociedades industriales, esto traía consecuencias observables en los medios masivos de comunicación en todos sus soportes. No tan sólo en la gráfica, donde actualmente se continúa trabajando la objetividad al formular los titulares, sino incluso en el periodismo televisivo, donde se destacaba la figura del “conductor ventrílocuo”; esto era, un sujeto que se hallaba sentado en posición frontal a la cámara, que con un fondo liso y neutro a sus espaldas, se limitaba a transmitir las noticias con pretensión de objetiva sin emitir apreciaciones personales, y con la mirada anclada en los ojos del espectador. De esta manera, la figura del conductor resultaba ser una especie de altavoz por el que circulaba el discurso de la actualidad

Valores como la objetividad y la marcada división entre la realidad y lo que el medio mostraba al espectador, junto a criterios de noticiabilidad como proximidad, actualidad y periodicidad, conforman aquello que Verón definió “sociedad mediática”; en la que primaba un modelo representacional donde la honestidad del medio como reflejo de la realidad social los transformaba en usinas de la verdad y fuentes del conocimiento.

Más tarde, Eliseo Verón (2001), que caracteriza a las sociedades posindustriales como sociedades “mediatizadas”, refiere a un cambio en la conciencia social con respecto al discurso de la prensa, y destaca el pase del modelo representacional al constructorista que concibe a los medios como constructores de realidad social. En este punto el discurso del género informativo cambia para volverse subjetivo; posibilitando el surgimiento de nuevos géneros

periodísticos como el non-fiction, que mediante técnicas de periodismo de investigación busca situarse en conflictos sociales con el uso de narrativas literarias. Dentro de este mismo modelo de verdad periodística podemos abarcar otras clasificaciones del género como el “periodismo encubierto” y el “periodismo gonzo” surgido en 1960 durante el movimiento beat, que ya no buscaba ser un mero transmisor del acontecimiento, sino generarlo.

Cuando refiere a las sociedades mediatizadas, Verón vuelve a ejemplificar el abandono de la objetividad valiéndose de la figura del conductor televisivo, que ahora caracterizado como “conductor moderno”, busca la complicidad con su espectador mediante la expresión de sus dudas frente a ese discurso de actualidad.

El desarrollo del periodismo de investigación, como aquella tarea caracterizada por “revelar cuestiones encubiertas de manera deliberada por alguien en una posición de poder o de manera accidental, detrás de una masa caótica de datos y circunstancias que dificultan la comprensión” (Mark Lee, 2013, p. 1), equipara el papel del nuevo periodista con el “rol del intelectual”, que ya no posiciona su discurso como una realidad indiscutible y verdadera, sino que busca una nueva política de verdad, abocada a separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía sociales, políticas y culturales. Esto quiere decir que el trabajo del periodista investigador, ya no caracterizado como “objetivo”, buscar dar a conocer hechos ilícitos para concientizar al público sobre una determinada circunstancia.

El estudio del poder

Abordar el poder desde Foucault implica dejar de entenderlo como una capacidad que se posee, para verlo como una estrategia ejercida en las relaciones sociales. En este sentido recurrimos al estudio del poder para comprender cómo algunos saberes logran imponerse, mientras otros son invisibilizados.

Durante la etapa Genealógica, Foucault se abocó al estudio del Poder concebido como un “juego de fuerzas”. Mediante la influencia de acontecimientos históricos como el Mayo Francés, y el continuo de sus estudios históricos; buscó revelar las condiciones de posibilidad del ejercicio del poder para determinar el surgimiento de ciertos mecanismos de exclusión como la locura. Así, en términos de Esther Díaz (1995) con el estudio de las instituciones y las formas en que el poder se ejerce hacia su interior, el autor postuló las siguientes tesis:

- “El poder pasa a través de los dominados y dominantes;
- El poder no es una propiedad, es una estrategia; no se posee, se ejerce;
- El poder y saber son de distinta naturaleza, pero interactúan
- El poder, en esencia, no es represivo. Es productivo” (Díaz, 1995, p. 102)

El poder en Foucault ya no se concibe como propiedad. Antes que nada, es estrategia, algo que se ejerce sin poseerse, con cualidades productivas y no represivas, que pasa a través de dominados y dominantes.

El poder, que se presenta en forma de diagramas en los que se exponen las relaciones de fuerza que lo componen, está en relación estrecha con el saber, relacionando el “ver” y el “decir”, que se

conforman en el elemento de las relaciones de poder en las que están inmersas. Estos diagramas no son estructuras, sino sistemas físicos inestables, que se encuentran en desequilibrio constante y demuestran hacia su interior las relaciones de fuerza por las que se conforma el poder.

Al manifestarse como estrategia, los efectos de dominación del poder no se atribuyen como “propiedad”, sino que lo hacen en forma de maniobras, tácticas o funcionamientos. No es el privilegio de una clase social, sino que pasa por todo tipo de relaciones sociales; así el poder es algo que puede concebirse como “múltiple”, que trata de un “juego de fuerzas” que excede la violencia y se dirige a objetos que destruye o cambia.

Para poder existir, estas relaciones de poder requieren la libertad de los participantes, en la que actuará como una “provocación” permanente, por lo que Foucault aclara que su funcionamiento pertenece al orden de la “gobernabilidad”, ya que estructura el campo de acción de otros.

Así, al estudiar el poder y sus funcionamientos, Foucault (1979) advierte que debemos evitar pensarlo sólo como forma de represión o prohibición, para verlo como algo cuyas producciones tienen “efectos positivos”; tampoco se debe reducir su estudio a la consecuencia de una legislación o estructura social, sino que se lo debe analizar en los términos de su propia especificidad; el análisis que se realice de él deberá ser siempre ascendente, como una microfísica a partir de la cual entenderemos que el poder no es propiedad ni privilegio de una clase social específica, sino que consiste en una organización circulante similar a una red.

Esta etapa filosófica no contempla el estudio del poder según sus consecuencias de teorías políticas, sino que procura describir su “anatomía”, partiendo de la descripción del juego de poder que se produce en el marco de las relaciones sociales. Así, se concluye que el poder no existe de manera sustantiva, sino que surge de las relaciones sociales a partir de las cuales los individuos se constituyen como sujetos. Entonces las preguntas a plantearse versarían sobre el funcionamiento de los procesos que dominan nuestros cuerpos y determinan nuestras conductas al nivel de la sujeción, en esas relaciones sociales que nos consolidan como sujetos.

Para poder analizar el funcionamiento del poder en todos sus aspectos, sin incurrir en errores al momento de determinar las relaciones sociales en las que se pone en juego, según Esther Díaz (1995) se recurre a una serie de postulados tradicionales que dan cuenta de su presencia y recomendaciones para su estudio:

1. “Postulado de la propiedad: El poder no es propiedad de una clase, sino que se ejerce en lugar de poseerse. Su estudio implica partir de sus singularidades, y de los puntos por los que pasa constituyendo estrategias.
2. Postulado de la localización: El Estado no es la localización del poder. Entre los aparatos estatales existe relación y autonomía de fuerzas, al igual que existe entre los sujetos que interactúan en ellos; pero el poder no es localizable, es difuso, y nunca es global.
3. Postulado de la subordinación: No es una superestructura absoluta que estaría subordinada al modo de producción de la infraestructura, sino que su análisis revela que se

conforma por una estructura piramidal que está atravesada por núcleos de poder y técnicas disciplinarias.

4. Postulado de la esencia o del atributo: Es operatorio, por lo tanto carece de esencia; por tratarse de una relación, no es atributo de nadie. No hay quienes ejercen poder sobre otros que lo “padecen”, sino que ambos son atravesados por las fuerzas.
5. Postulado de la modalidad: El poder no tiene como única finalidad la represión, más que represor, es “productor de realidad”, más que ideologizar, produce verdad.
6. Postulado de la legalidad: El poder siempre se expresaría por leyes, que pueden haber surgido de la paz o pueden haber nacido y sido mantenidas con la guerra. Para Foucault, la ley es una composición de ilegalismos que ella diferencia al formalizarlos, en la medida en que el poder es el ejercicio siempre actual de una estrategia de guerra. Hablamos de relaciones de fuerzas en las cuales se toleran ilegalismos, se los rechaza o se los necesita, aún en el marco de la ley” (1995, p. 104-105).

Concebir el poder sólo bajo mecanismos represivos es erróneo y puede tener consecuencias negativas, ya que no sólo trabaja según a través de censura, exclusión, obstáculos o represión, si sólo actuara de estas maneras, sería muy frágil por lo simple que sería detectarlo; su fortaleza radica en sus efectos positivos, y como se dijo anteriormente no está localizado en el Estado. Genera la presencia de saberes sometidos, dada su capacidad de producir e instituir la verdad; así, elabora el “discurso verdadero”, que desencadena los efectos de poder que controlan las acciones del cuerpo. Estos efectos

de poder, dice Foucault, son los que nos determinan como individuos y elementos de conexión del poder que circula a través de los individuos y sus construcciones.

La microfísica del poder nos dice que el poder actúa por mecanismos de exclusión, aparatos de vigilancia, la medicalización de la sexualidad, la constitución de la locura y de la delincuencia; con esto, inevitablemente el poder forma y pone en circulación un saber determinado, o mejor, aparatos de saber que nos condicionan y rigen nuestra vida diaria. Es decir, que la verdad pertenece a nuestro mundo y es producida aquí gracias a imposiciones; cada sociedad tiene su régimen de verdad en un determinado contexto histórico y social, y hay determinados discursos que una sociedad escoge y permite que se divulguen como verdaderos

Cuando Foucault refiere al "Orden del Discurso", alude a la necesidad que tienen todos los textos de haber entrado en el orden de las leyes antes de ser puesto en circulación; en este punto se dan mecanismos de exclusión internos, que toman lugar dentro de instituciones, y mecanismos externos, que están inmersos en la sociedad, como la separación entre razón y locura.

Así, se establece un régimen de verdad del que sólo participan quienes están capacitados, potestad adquirida por medio del funcionamiento del poder, que rige para todos, pero es formulado por unos pocos. Así, podemos hablar de un "discurso prohibido" como el de la sexualidad, una oposición entre razón-locura, una "voluntad de verdad", que determina la participación de la falsedad y la verdad en un momento histórico dado. En este punto podemos ver cómo estos mecanismos cumplen la función de delimitar al poder para hacerlo

manipulable, a diferencia de otros procedimientos internos de exclusión del discurso que Foucault nombra como “el comentario”, referido a textos religiosos, jurídicos, científicos, o literarios, que mediante el acto nuevo de palabra sobre un discurso determinado, toman una forma que puede reforzar el discurso; así sucede que un texto comentado por otro intelectual puede llegar a posicionarse de una manera distinta. Otro procedimiento interno de exclusión es “el autor”, no la figura de quien escribe, sino la unidad o principio de agrupación de un discurso determinado; esto es, concebir al autor de un discurso determinado como el producto de una sociedad y una época dadas. La “disciplina” es el último de estos procedimientos internos de exclusión, y refiere al principio de control de la producción del discurso, ya que su función es fijar los límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización mediante las reglas.

Luego, hay otros procesos de exclusión destinados a distribuir a los hablantes en los diferentes discursos, en este punto Foucault hace su clasificación en “ritual”, referido al ritual del hablante y de la circunstancia, que toman la educación como principal forma de clasificación entre los sujetos; incluyendo en estos procesos las nociones de “sociedad del discurso”, “grupos doctrinales” y “educación”, que también refieren a clasificaciones de los sujetos de habla conforme a su aptitud para desempeñar o no un papel en la elaboración de un discurso determinado.

El orden del discurso en el periodismo

En El orden del discurso (1970), Michel Foucault propone pensar los mecanismos de aceptación y exclusión que atraviesan los discursos, que se someten a regularidades según su ámbito de emisión. Estas lógicas de exclusión pueden observarse en la historia del periodismo, en tanto busca establecer una división entre saberes y verdades al momento de la construcción discursiva de los acontecimientos.

En un primer momento este orden del discurso puede observarse en el “periodismo tradicional”, que como se mencionó anteriormente, promulgaba el valor de la “objetividad” como propio e intrínseco de todo aquel que se hiciera llamar así mismo un periodista profesional. Allí podía apreciarse cómo el reportero se situaba en calidad de informante, camuflando sus inseguridades bajo estrategias discursivas de objetividad, que le daban a su público la idea de estar accediendo a la realidad por medio de alguien mejor preparado, que estaba en constante estudio de lo acontecido y que tenía mayores conocimientos.

El discurso tradicional, que anteriormente le llegaba al televidente u oyente como una relación asimétrica cambió a simétrica, buscando revelar al público que aquella “verdad incuestionable” del enunciador que les habla a través de los medios, no es perfecta y no está exenta de errores ni de intereses, puesto que ya no sólo se entiende a los medios como empresas informativas, sino que se comprende que la producción de noticias efectuada está sesgada por sus subjetividades. En este nuevo orden, será la capacidad empática del enunciador la que le otorgará la credibilidad, valiéndose de la amabilidad con su público, y hasta incluso de la elegancia de su vestimenta en los medios televisivos.

En esta etapa genealógica Foucault introduce el concepto de “biopolítica” en la primera publicación de los tomos de La Historia de la Sexualidad. En el primer libro “La voluntad de saber” (1976), utiliza este concepto para explicar la intromisión del poder en las tramas de la vida social, que como ya se mencionó anteriormente llegaría a tomar parte en nuestras vidas a través de los conocimientos eruditos y la cultura local, que acaban por constituir aquellos dispositivos que rodean al sujeto desde que éste se origina.

Así, revelar el discurso de la biopolítica, sería una manera de describir las formas de ejercicio del poder en las que se “acoplan” la erudición, las prácticas culturales y las memorias de las luchas sociales, que podrán desembocar en el análisis de la “tiranía de los discursos englobantes”. Con discursos englobantes, nos referimos a aquellos que por su hegemonía lograron producir “saberes sujetos”, entendiendo por estos a universales tales como el saber del delincuente, el psiquiatrizado, el enfermo, el médico, entre otros. A este punto podemos añadir la conformación del “humanismo”, como aquel conjunto de discursos que conciben al hombre como occidental, cuya teoría del sujeto desemboca en la soberanía sujeta, que en palabras de Edgardo Castro (2008), dice al hombre “aunque no ejerzas el poder, puedes ser soberano” (p. 204).

Esta biopolítica está inmiscuida en nuestra vida y en todo nuestro accionar de manera permanente, atraviesa la humanidad mediante mecanismos concretos de compromiso, cuyas técnicas podemos dividir en “político-sociales” y “de subjetivación”. Las primeras, pertenecientes a la soberanía de la época clásica, y basadas en el control de la vida de los súbditos mediante la amenaza constante de

la condena a muerte y el suplicio; y las segundas propias de la era del biopoder, y basadas en la administración de la vida, cuerpos y mentes, dando lugar a un nuevo tipo de sociedad capitalista que no sólo ejerce el control de sus individuos por medio de la justicia, sino a través de redes institucionales de vigilancia y corrección.

Los nuevos mecanismos de control de estas sociedades lograrían incorporar discursos que se atengan a las reglas, para generar la obediencia y el manejo de las acciones de los individuos. Este tipo de administración de la vida puede relacionarse los mecanismos de exclusión e inclusión referidos a la separación entre verdad y falsedad, regímenes del habla, la palabra prohibida, e incluso la discriminación entre locura y voluntad de verdad.

Teniendo en cuenta el advenimiento de la era digital y la convergencia mediática podemos pensar los medios como instrumentos de la biopolítica que buscan la administración de nuestras mentes y cuerpos por medio de un discurso que propone la exclusión y la inclusión de prácticas determinadas, saberes y verdades. Autores como Antonio Braghetto Gallardo (2014) plantean la facilidad con la que históricamente los medios contribuyeron a la construcción de diversas verdades, como en dictaduras, en las que se reprimía la palabra de aquellos periodistas que buscaban la transmisión de informaciones contrarias a los intereses políticos del momento, e incluso se recurría a castigos y penas para quienes revelaban el número de desaparecidos y lo adjudicaban a la junta militar.

Si bien es cierto que durante épocas dictatoriales se difundieron numerosas mentiras y se buscó deliberadamente la construcción de

una realidad que distaba de lo que aconteció realmente, como cuando la revista Gente difundió imágenes que mostraban cómo ganábamos la guerra en Malvinas, también puede decirse que en la actualidad se maneja una construcción mediática que llega a configurar y administrar nuestras vidas y mentes.

El 13 de septiembre de 2014 el portal digital del diario Clarín tituló una noticia que trata sobre Melina Romero, víctima de un femicidio como “Una fanática de los boliches, que abandonó la secundaria” ; en ese momento la desaparición de Melina, de 17 años, era justificada bajo la premisa de que la joven había abandonado sus estudios para dedicarse a las salidas nocturnas con sus amigos mayores, especificando que la rutina de la adolescente consistía levantarse todos los días al mediodía para reunirse con sus amigos en la plaza y luego regresar a su casa a la madrugada. Recientemente, en el año 2016, los medios trataron el femicidio de Lucía Pérez refiriéndose a ella como “una hija excelente, que amaba los animales y tenía una gran sensibilidad por el arte”, destacando que se puso en contacto con su femicida para comprarle drogas.

El funcionamiento de la construcción mediática como instrumento de la biopolítica sirve como aparato administrador de nuestros cuerpos y mentes, no sólo por tener a su alcance la divulgación de noticias falsas, como sucedía anteriormente, sino que también sirve a la construcción de estereotipos que promueven ideales sociales en los que determinadas actitudes y formas de vida están permitidas, y otras no. Así, Clarín promovió la idea de que Melina Romero merecía su femicidio por no asistir a la universidad y salir de fiesta, mientras que otros medios eligieron destacar que Lucía Pérez era una buena

mujer que murió asesinada por su adicción a las drogas. Esta idea promueve el entendimiento de que si una joven no dedica su vida al estudio, y no delega sus fines de semana a completar las tareas del colegio es un potencial número de femicidio.

Pero estas prácticas de la prensa no pertenecen al pasado, si bien se plantea el diálogo sobre el tratamiento mediático de la violencia machista, el vicio revictimizante continúa en la profesión.

A partir del año 1978, Foucault inició su tercera y última etapa filosófica denominada "ética", y caracterizada por la hermenéutica. En este tiempo se caracterizó por su empeño en la elaboración de una ontología histórica sobre las subjetividades del sujeto en relación con las formas a través de las cuales llegan a convertirse en "sujetos morales"; la formulación de otras nuevas formas de pensamiento que se tomaron como formas de salir del dispositivo.

La función del intelectual en Foucault (1979), es mostrar a los sujetos otra forma de vida, es desajustar a ese sujeto y permitirle salir del dispositivo. En este sentido, este rol puede equipararse al del periodista investigador, que ya no busca cubrir una determinada agenda impuesta por los grandes medios, sino que se aboca a la observación, y pone el ojo en hechos ocultos o acontecimientos que pasan desapercibidos, pero atañen a toda la comunidad.

El objetivo final del periodista de investigación no es enseñar, ni "transformar" a las personas, como decía Jorge Halperín (1995) en "La entrevista periodística"; sino que es visibilizar hechos y situaciones que permanecen ocultos y para esto es condición sine-qua-non que el sujeto desarrolle la crítica, y logre pensar más allá de

los dispositivos que Gilles Deleuze (1990) caracterizaba como una “especie de ovillo o madeja, conjunto multilíneal compuesto de diferentes naturalezas que siguen direcciones diferentes, que forman procesos siempre en desequilibrio, donde los objetos visibles, las enunciaciones formuladas, las fuerzas en ejercicio y los sujetos en posición son como vectores o tensores” (p. 155).

En conclusión, pueden establecerse relaciones entre el tratamiento informativo que realizan los medios de comunicación y la filosofía de Michel Foucault en todas las etapas de su pensamiento.

La construcción de verdad en el periodismo, sus criterios y valores tales como la “objetividad” propia del Periodismo Tradicional, o la “subjetividad” del Nuevo Periodismo, se relacionan con lo que en Foucault identificamos como un régimen de verdad imperante en un momento histórico determinado. Así mismo, el estudio del poder y el orden del discurso dentro del campo nos sirve para pensar la lógica que sigue la construcción del acontecimiento; en este mismo camino, pensar la biopolítica en razón de la construcción discursiva que los medios realizan de la realidad social nos permite reflexionar sobre determinadas conductas, y posicionamientos éticos y políticos que se promueven a través del discurso periodístico.

En el bagaje por el ámbito laboral, y las exigencias propias de la profesión, la herramienta de la crítica es indispensable en el desarrollo de una ética periodística, no sólo abocada al compromiso en la transmisión de la veracidad de los acontecimientos, sino también en el fomento de un público crítico con su realidad, y por tanto, capaz de transformar la misma. Además, aceptar la invitación de Michel Foucault a pensar la existencia de un orden en el discurso,

es otra manera de concebir la historia del periodismo, su avance en el tiempo y sus cambios en la manera de relacionarse con oyentes, lectores y televidentes.

Referencias bibliográficas:

Braghetto Gallardo, M. "Aproximación biopolítica a la Carta Abierta a la Junta Militar", de Rodolfo Walsh. Pacarina del Sur [En línea], año 5, núm. 18, enero-marzo, 2014

Casalla, M. (1977). "Crisis de Europa y reconstrucción del hombre". Buenos Aires, Argentina. Editorial Castañeda.

Castro, E. (2013). "Categorías de la filosofía política contemporánea: Gubernamentalidad y soberanía". Revista De Filosofía Y Teoría Política, (35), 39-69. Recuperado en <http://www.rfytp.fahce.unlp.edu.ar/article/view/RfYTPn35a07>

Castro, E. "Biopolítica: de la soberanía al gobierno". Revista Latinoamericana de Filosofía, Vol XXXIV N ° 2 (Primavera 2008). Universidad Nacional de San Martín. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Diaz, E. (1995). "La filosofía de Michel Foucault". Buenos Aires, Argentina. Editorial Biblos.

Diaz, E. (2004). "Foucault y el poder de la verdad". En: Encrucijadas, no. 26. Universidad de Buenos Aires. Disponible en el Repositorio Digital Institucional de la Universidad de Buenos Aires: <<http://repositorioubas.sisbi.uba.ar>>

Deleuze, G. (1990). "¿Qué es un dispositivo?". En "Foucault, filósofo". Buenos Aires, Argentina. Gedisa Ediciones.

Eribon, D. (2004). "Michel Foucault". Buenos Aires, Argentina. Editorial Anagrama.

Eribon, D (1995). "Michel Foucault y sus contemporáneos". Buenos Aires, Argentina. Ediciones Nueva Visión.

Foucault, M. (2001). "Estética, ética y hermenéutica". Barcelona, España. Editorial Paidós ibérica.

Foucault, M. (1979). "Microfísica del Poder". Madrid, España. Las Ediciones de La Piqueta.

Foucault, M. (1970). "El orden del discurso". Buenos Aires, Argentina. Editorial Tusquets.

Gabetta, C. (2001) "DEBATE: "¿Los medios reflejan la realidad o la inventan?". Sala de prensa, web para profesionales de la comunicación iberoamericanos, año III, vol. 2.

Garcés, M. (2005) "La vida como concepto político: una lectura de Foucault y Deleuze". Athenea Digital-num 7:87-104 Universidad de Zaragoza

Mark lee, H. (2013). "La Investigación a partir de historias: manual para periodistas de investigación". Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226457>. UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Sigal, J.; Halperín, J.; Abraham, T.; Bonasso, M.; Castelo, A.; Verón, E. (1999). "La semiosis social". Barcelona, España. Editorial Gedisa.



Verón, E. (1983). "Construir el acontecimiento". Barcelona, España. Editorial Gedisa.

Verón, E. (2011). "El living y sus dobles: Arquitectura de la pantalla chica". En "El cuerpo de las imágenes". Buenos Aires, Argentina. Editorial Norma S.A.

Recibido: 18/11/2019

Aceptado: 05/12/2019

Cómo citar este artículo:

Biondi, A. (2019), El Poder y la Crítica en la Verdad Periodística. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 1, San Luis, 62-85.





Relación entre motivación de aprendizaje y progreso académico en estudiantes de las Facultades de Psicología y Ciencias Humanas (UNSL)

Lic. Mauro Nicolás Sorolla

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

mnsorolla@gmail.com

Licenciado en Psicología. Jefe de Trabajos Prácticos de la Licenciatura en Psicología, Profesorado en Educación Inicial y Licenciatura en Fonoaudiología. Codirector del PROICO 22-P-601. Facultad de Psicología (UNSL).

Lic. Graciela Noemí Álvarez

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

galvarez@unsl.edu.ar

Licenciada en Psicología. Profesora Responsable asignatura Diagnóstico y Evaluación I y II de la Licenciatura en Psicología. Directora del PROICO 22-P-601. Facultad de Psicología (UNSL).

Esp. Fabricio Penna

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

fabricio.penna@gmail.com

Especialista en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas –
Profesor Asociado de la Licenciatura en Psicología, Profesorado en

Ciencias de la Educación y Licenciatura en Fonoaudiología Integrante del PROICO 22-P-601. Facultad de Psicología (UNSL).

La presente Investigación, que se desprende del PROICO 22-P-601. Facultad de Psicología (UNSL), tendrá como objetivo describir la relación entre motivaciones de aprendizaje y progreso académico en estudiantes avanzados de la Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. Se trata de diagnosticar y establecer correlaciones entre motivación y progreso académico, con el propósito de comprobar la vinculación entre dichas variables.

El marco teórico es sistémico y cognitivo; estas perspectivas teóricas sustentan la exploración tanto de los factores ambientales, como de las variables en proceso que inciden en el progreso académico y la motivación. La investigación será descriptiva, correlacional, de campo. Se realizarán aplicaciones colectivas de los instrumentos Motivación al aprendizaje y de progreso académico a estudiantes de los últimos dos años de las carreras: Licenciatura en Psicología, Profesorado de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Educación Especial. Los datos se analizarán utilizando estadísticas descriptivas.

Planteamiento del Problema

La universidad adquiere un papel predominante porque, es en el ámbito de la educación superior, donde se encuentran estudiantes con los recursos evolutivos apropiados para desarrollar capacidades cognitivas, incentivar la motivación en busca de un rendimiento óptimo en sus aprendizajes. En esta dirección se observa que las reformas educativas en Latinoamérica han tendido a dar respuestas

referidas al rendimiento académico de los estudiantes que asisten a las Instituciones del Sistema Formal de educación.

En el Nivel Superior de Enseñanza, la preocupación surge en función de que las propuestas de los contenidos curriculares específicos de cada carrera resultan insuficientemente aprendidos. Infiriéndose dificultades para relacionar aprendizajes previos, dificultades para realizar transferencias retroactivas de conocimientos aprendidos en otros niveles educativos y otras asignaturas, hábitos de estudios insuficientes para aprender, etc. Se observa que los estudiantes presentan en ocasiones, dificultades para comprender las demandas que implica la vida académica universitaria: desde realizar análisis del discurso científico, hasta obtener el ritmo de trabajo que esta actividad necesita

El aporte obtenido desde la experiencia personal como docentes del equipo de investigación, como producto de la práctica cotidiana en docencia, investigación y servicio, en contacto con alumnos del nivel superior de enseñanza, ha permitido observar un aumento permanente de las dificultades para lograr un adecuado progreso académico. Se observa que las dudas e incertidumbres en el momento de relacionar conocimientos teóricos con la práctica de cada una de las asignaturas, puede determinar logros o fracasos en el progreso académico, e incrementos o disminución en el nivel motivacional en distintos momentos de su tránsito por la universidad.

En esta mirada se observa un débil desempeño respecto a la expresión de sus conocimientos en los exámenes parciales y/o finales. En palabras de Colmenares y Delgado (2008) "la baja o ninguna motivación que poseen los estudiantes, es demostrada en el

poco empeño y esfuerzo dirigido al conocimiento y aprovechamiento escolar hacia el cumplimiento de metas académicas y profesionales”. En esta dirección también inciden variables sociales y familiares. El progreso académico de los estudiantes universitarios es una materia compleja en la que se entrelazan diferentes factores, a saber: factores dependientes del estudio y capacidad del estudiante, factores dependientes de la eficiencia pedagógica y educativa de la institución y factores coyunturales, temporales y remediales.

Por lo expuesto anteriormente, en este Proyecto de Investigación surge la siguiente pregunta problema:

¿Cuál es la relación que existe entre motivación de aprendizaje y progreso académico, en estudiantes universitarios avanzados, en el proceso de aprender?

Marco teórico

Esta investigación se fundamenta en las perspectivas teóricas cognitiva y sistémica; entendiendo que las mismas permiten analizar al sujeto situado, dentro del contexto en el que realizan sus aprendizajes y en el que necesariamente se ven involucrados la motivación y progreso académico.

Desde la perspectiva cognitiva: la incidencia de las expectativas, creencias, determinación y actividad de la conducta en busca de satisfacción, cobran importancia, así como las atribuciones, la búsqueda de logro y estrategias para alcanzar las metas y el nivel de aspiración de acuerdo a los objetivos propuestos.

Mientras que, el enfoque sistémico permite analizar la motivación de los sujetos que se encuentran en la situación áulica y su relación con el contexto.

Los fundamentos teóricos posibilitarán analizar el tema propuesto: motivación y su relación con el progreso académico en estudiantes avanzados de carreras de las Facultades de Psicología y Ciencias Humanas.

Motivación

Maslow (1954) conceptualiza los niveles de las necesidades adoptando la forma de una pirámide, siendo las biológicas la base y las racionales las que ocupan el ápice (fisiológicas, seguridad, sociales, estima, autorrealización). Según dicha teoría, las necesidades de cada etapa deben estar resueltas para activarse el nivel inmediatamente superior. Según su punto de análisis, la necesidad origina la motivación para satisfacerla. Las personas con una alta necesidad de logro, buscan distinguirse por hacer bien las cosas y disfrutan de situaciones en las que pueden tomar responsabilidades. Asimismo, las personas que tienen una alta necesidad de poder, buscan controlar a los demás y que se haga lo que ellas desean. Por su parte para Santrock, (2002), la motivación es "el conjunto de razones por las que las personas se comportan de las formas en que lo hacen. El comportamiento motivado es vigoroso, dirigido y sostenido" (p. 432).

Motivación de aprendizaje

Diferentes teorías consideran la motivación como generadoras de actividades de aprendizajes, manifiestan la importancia que adquieren la interpretación de los hechos para producir una movilidad conductual.

Astudillo y Pellizza (1999) plantearon que, en cuanto al reconocimiento del efecto de la motivación sobre el aprendizaje y su incidencia en la calidad y el rendimiento académico, existen ideas y comportamientos contradictorios entre los docentes universitarios. Por un lado, los profesores reconocen que el hecho de que el alumno no tenga interés o no esté motivado para realizar determinados aprendizajes, incide negativamente en el logro de los objetivos educativos e instructivos propuestos. Por otro, los mismos profesores afirman también que los alumnos asisten a la universidad por voluntad propia, que han elegido una carrera que les gusta y que, en consecuencia, tendrían que estar motivados.

Las investigaciones realizadas por Mc Clelland (1965) expresan que la motivación es activada por medio de la afectividad. La afectividad en esta teoría forma parte del componente energético de una conducta para arribar a una meta. Otras teorías que consideran la motivación como generadoras de actividades de aprendizajes, manifiestan la importancia que adquieren la interpretación de los hechos para producir una movilidad conductual. En esta dirección Dufty (1941) explicitó que las conductas se mueven por las interpretaciones que se realicen de los hechos y éste es el modo que incide directamente en la motivación, es decir proporcionando la actividad a la conducta para la consecución de la meta.

Pekrun (1992) y Condry y Chambers (1978) estudiaron los efectos producidos por las emociones positivas y negativas en la motivación intrínseca y la motivación extrínseca de tareas. Esta última se define como aquella que procede de fuera y que conduce a la ejecución de la tarea. Un alumno extrínsecamente motivado o desmotivado es aquél que sólo se compromete con el aprendizaje de su materia hasta el momento que cesa el control del maestro.

En síntesis, la motivación, se presenta desde diferentes perspectivas que dan cuenta de la importancia que asume en el momento de aprender y alcanzarlas metas.

Progreso Académico

Respecto al progreso académico, se conjugan variables cognitivas, como son: destrezas, estrategias, competencias, entre otras, que se activan en ocasión del proceso de aprendizaje. En el conocimiento operativo, se transfieren procedimientos y actividades utilizadas en otros aprendizajes, a una nueva situación, constituyendo esto, un facilitador de progreso académico del alumno.

Desde la mirada sistémica, se ponen de relieve factores contextuales que pueden incidir, fortaleciendo u obstaculizando el rendimiento de los estudiantes. Tales son las variables: familiares, pedagógicas, institucionales, ambientales, políticas educativas etc., donde la relación sujeto y contexto interactúan simultáneamente modificando las variables: contexto-alumno-progreso académico.

En síntesis, un modo de analizar el progreso académico desde la perspectiva cognitiva-sistémica, da cuenta de: destrezas, aptitudes e

intereses demostrados en las actividades que desarrolla en el transcurso de la carrera.

Progreso académico en universitarios

La Ley de Educación Superior (1995) explicita en el artículo 50 respecto al rendimiento académico de los estudiantes en la universidad: *“Cada institución dictará normas sobre regularidad en los estudios, que establezcan el rendimiento académico mínimo exigible, debiendo preverse que los alumnos aprueben por lo menos dos (2) materias por año, salvo cuando un plan de estudios prevea menos de cuatro (4) asignaturas anuales, en cuyo caso deberán aprobar una (1) como mínimo. En las Universidades con más de cincuenta mil (50.000) estudiantes, el régimen de admisión, permanencia y promoción de los estudiantes será definido a nivel de cada facultad o unidad académica equivalente (Ley de Educación Superior” (Cap. 4 Sección 1).*

93

Cano (2015), propone como medida del rendimiento académico el abordaje de tres dimensiones: éxito, fracaso y abandono. Refiriéndose al rendimiento académico en la educación superior propone una estrecha relación entre rendimiento académico, motivación y compromiso. Dichos autores expresan: “... dentro del sistema educativo, la motivación y el compromiso con los estudios son las variables que tienen peso al determinar el rendimiento en la enseñanza superior” (p.48)

Desde la mirada sistémica, se ponen de relieve factores contextuales que pueden incidir fortaleciendo u obstaculizando el rendimiento de

los estudiantes. Tales son las variables familiares, pedagógicas, institucionales, ambientales, políticas educativas etc., donde la relación sujeto y contexto interactúan simultáneamente modificando las variables contexto- alumno-progreso académico.

En síntesis, un modo de analizar el progreso académico desde la perspectiva cognitiva-sistémica, da cuenta de destrezas, aptitudes, intereses demostrados en las actividades que desarrolla en el transcurso de la carrera. El tiempo que le insume para cursar la totalidad de las materias, así como el avance que realiza al rendir exitosamente las asignaturas, podrían ser considerados como indicadores de rendimiento (López-Vargas, Hederich-Martínez, Camargo-Urbe, 2011).

Relación entre Motivación y Progreso Académico

Tanto la motivación, como el progreso académico están atravesados por factores contextuales y cognitivos. Tapia (2005) explicita que los alumnos universitarios realizan su proceso de aprendizaje, en la Facultad respectiva, donde el contexto socio-educativo contribuye a darle significado a lo adquirido, motivarlo y facilitar el progreso en sus estudios. Dentro de ello se puede referir a: contenidos proporcionados por los profesores y la interacción que con ellos establecen los estudiantes, el análisis y estudios que se realizan entre grupo de pares y los contenidos de las lecturas específicas de la bibliografía de la materia.

En el modelo teórico propuesto por Pintrich y Schrauben (1992) para dar cuenta de la interacción entre motivación y cognición se evidencia

una clara relación entre los componentes motivacionales y el rendimiento académico de los estudiantes en situación de aprendizaje. Cabe señalar que los componentes motivacionales propuestos son: “expectativa, valor y afecto” (p.32).

La elaboración del proyecto de estudio que el estudiante realiza en la universidad se concibe como una construcción donde el estudiante se involucra en función de sus necesidades, motivaciones, desarrollo de habilidades, y experiencias.

Ayudar al joven en esta construcción significa cuestionar sus deseos, plantear objetivos, tomar conciencia de sus recursos, desarrollar su madurez preprofesional. Como un proceso continuo que va a prolongarse durante la vida adulta.

El desconocimiento de las propias habilidades y capacidades, la falta de conocimientos significativos sobre la disciplina en que se está formando, son algunos de los factores que coadyuvan en la obtención de un bajo rendimiento y a modo de feedback un descenso en la motivación de los estudiantes.

Vygotsky (1979) ubica la motivación como un rasgo psicológico que forma parte de las formas de los procesos psicológicos superiores: el pensamiento. En relación a este proceso explica que la comprensión es la que permite entender los motivos.

Finalmente se puede acotar que en ambiente universitario donde desarrollan las temáticas disciplinares de cada asignatura en la carrera elegida, se constituyen en medios de construcción de experiencias, que como tales contribuyen a valorar, crear incentivos motivadores, significar, crear y alcanzar los conocimientos propuesto

Objetivo General

Analizar las relaciones entre motivación de aprendizaje y el progreso académico en estudiantes universitarios avanzados de carreras pertenecientes a la Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis

Metodología

La presente investigación será de tipo exploratorio, cuantitativo no experimental y transversal; con un alcance descriptivo. Se trabajará con datos, no manipulándose ninguna de las variables y se evaluarán los resultados obtenidos sin que exista algún tipo de intervención o influencia externa; por lo tanto, se procurarán valorar las relaciones en el contexto como se presenten (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014, pp. 90-91).

Para llevar adelante esta pesquisa se trabajará con una muestra no-aleatoria intencional de alumnos universitarios, trabajando con estudiantes de los dos últimos años de las carreras: Licenciatura en Psicología, Profesorado de Ciencias de la Educación, Licenciatura en Educación Inicial, Licenciatura en Educación Especial.

Instrumentos

Se utilizará una entrevista en profundidad semi-estructurada realizada especialmente para el tema de análisis investigativo: relación entre motivación de aprendizaje y progreso académico, en

estudiantes avanzados de las Facultades de Ciencias Humanas y Psicología.

Para analizar motivación para el aprendizaje se utilizará cuestionario sobre Motivación de Díaz Dumont (2015), compuesta por 20 preguntas con cinco opciones de respuesta (escala de Likert) en el que intervienen motivación intrínseca y extrínseca y el resultado da cuenta de una alta media o baja motivación de aprendizaje.

Para analizar progreso académico, se procederá a la realización de una entrevista semi-estructurada donde se indaga al alumno acerca de los inconvenientes para alcanzar satisfactoriamente progreso académico en la carrera, como lo son: razones familiares, pedagógicas, de desarrollo de habilidades, institucionales, personales, sociales, de rendimiento, otras. Y una ficha ad hoc que se construyó especialmente para esta investigación de características cuantitativas.

Finalmente, de lo obtenido mediante la aplicación de estos instrumentos, se procederá a correlacionar los niveles alcanzados, para motivación de aprendizaje y progreso académico, dando respuesta a la pregunta problema planteada: ¿Cuál es la relación que existe entre motivación de aprendizaje y progreso académico, en estudiantes universitarios avanzados, en el proceso de aprender?

Aportes esperados

Este estudio permitirá potenciar las condiciones de trabajo en futuras cohortes, proponiendo recursos y estrategias para propiciar condiciones de cambio positivos. Promover un modelo de evaluación institucional en motivación y progreso académico, contribuye a

sistematizar, a valorar los puntos fuertes y débiles, su funcionamiento y la elaboración de programas que, a través del aprendizaje permanente, contribuyan a instalar procesos de mejora en búsqueda de la calidad educativa.

Asimismo, facilitará realizar aprendizajes promoviendo los aspectos favorables y promocionando todos aquellos que contribuyan a transformar las propias acciones de los integrantes del escenario educativo.

La perspectiva que se propone, parte de suponer que las instituciones educativas del nivel superior de enseñanza, son organizaciones complejas, resistentes a procesos analíticos y que requieren ser consideradas desde lo contextual dado los factores que inciden en sus actividades y sus resultados. De manera que la auto-revisión y el auto-estudio suponen un crecimiento y desarrollo profesional de todos los implicados en la institución y, la estrategia analítica utilizada promoverá conocimientos en el campo de la evaluación, de la calidad de la educación y del desarrollo de los recursos humanos. Se articulan desde diferentes perspectivas teóricas la construcción de un modelo propio de evaluación de la motivación y progreso académico.

Referencias Bibliográficas:

Alonso Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. En: Ministerio de Educación y Ciencia (2005) La orientación escolar en centros educativos (págs. 209-242). Madrid: MEC.

Astudillo M. y Pelizza, L. (1999). Problemáticas en la enseñanza universitaria: aportes de la investigación psicoeducativa. Contextos de Educación, Año II (1) Pág. 165-175.

Cano, E. (2015). Las rubricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: uso o abuso profesorado Revista de curriculum y formación del profesorado, 2 ,19.

Colmenares, M., & Delgado, F. (2008). La correlación entre rendimiento académico y motivación de logro: elementos para la discusión y reflexión. REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social, 5(3), 179–191. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=273731>

Gómez Báez, M. (2015). El contexto como factor de motivación. Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, 2.

Condry, J., Chambers, J. 1978. Intrinsic motivation and the process of learning. En The Hidden Costs of Reward. Lepper, M.R., Greene, D. Eds. Lawrence Erlbaum Associates. Pp. 61-84. Hillsdale, NJ. EEUU.

Díaz Dumont, J. (2015). Instrumento de gestión pública. Professional on line. Lima. Peru.

Duffy, E. (1941). An explanation of "emotional" phenomena without the use of the concept "emotion". Journal of General Psychology, 25, 283-293

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, G. & Baptista Lucio, M. (2014). Metodología de la Investigación (6a ed). México D.F., México: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Ley Nº 24.521. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. Argentina Julio 20 de 1995.

López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C., & Camargo-Uribe, Á. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14(1).

Maslow, A. H (1954). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.

McClelland, D. (1965). Thinking ahead Achievement Motivation Can Be Developed. *Harvard Business Review*, pp. 7-24.

Pekrun, R. 1992. The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*. 41(4):359-376.

Pintrich, P.R y Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. En D.H. Schunk; J. Meece (eds.). *Students perceptions in the classroom* (pp. 149-183). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.

Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.

Vygotsky, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.

Recibido: 20/11/2019

Aceptado: 28/11/2019

Cómo citar este artículo:

Sorolla, M. N.; Álvarez, G. N.; Penna, F. (2019), *Relación entre motivación de aprendizaje y progreso académico en estudiantes de*



las Facultades de Psicología y Ciencias Humanas. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 1, San Luis, 86-100.





Percepción que tienen los/as Alumnos/as de una Universidad Privada, sobre la presencia del «*Síndrome de Burnout*», en su Profesor/a (Acto I)

Esp. Fabricio Penna

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

[*fabricio.penna@gmail.com*](mailto:fabricio.penna@gmail.com)

Especialista en Investigación en Ciencias Sociales y Humanas – Profesor Asociado de la Licenciatura en Psicología, Profesorado en Ciencias de la Educación y Licenciatura en Fonoaudiología Integrante del PROICO 22-P-601. Facultad de Psicología (UNSL).

Esp. O. Hernán Cobos

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

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

Especialista en Metodología de la Investigación Científica. Profesor Adjunto en las Carreras: Lic. y Prof. en Psicología, Lic. y Prof. en Ciencias de la Educación y Lic. en Fonoaudiología. Facultad de Ciencias Humanas (UNSL).

102

Introducción

Siendo la educación uno de los principales cimientos en el desarrollo de toda nación, no nos ha de sorprender la gran responsabilidad y el inmenso desgaste, tanto en lo intelectual como en lo físico, que recae en aquellos involucrados en el proceso educativo. En ese sentido, la

enseñanza ha sido señalada como una de las profesiones con más niveles de exigencia y de estrés alrededor del mundo, con potenciales efectos en detrimento, tanto en estudiantes como en los docentes encargados de impartir conocimiento (Johnson *et al.*, 2005, p.179).

El *Síndrome de Burnout* (SB) se manifiesta en trabajadores sujetos a períodos prolongados de tensión y se puede caracterizar por presentar: agotamiento físico y emocional, actitud distante y apática en las relaciones interpersonales, sentimiento de frustración por no cumplir las expectativas y pérdida de la capacidad de control.

Esto puede llevar a que la docencia termine teniendo una desmedida importancia en el contexto de la vida de las relaciones y que el individuo no pueda “separarse” mentalmente, tendiendo a no abandonar las reacciones emocionales, impulsivas y violentas. A lo anteriormente expresado podemos agregar lo mencionado por Rodríguez Ramírez, Guevara Araiza y Viramontes Anaya (2017, p.5), cuando dicen que el SB en los docentes es una “... enfermedad profesional que se manifiesta a través de altos niveles de ausentismo, falta de compromiso, baja autoestima, alto deseo de vacaciones y problemas que alejan al profesor de su labor”. Es dable suponer que estas situaciones, especialmente en enseñantes, pueden ser detectadas más fácilmente por sus estudiantes ya que estos pasan mucho tiempo en contacto directo con sus profesores.

Un ejemplo interesante es aquel planteado por Benevides-Pereira, Porto-Martins y Machado (2010, p.8), donde enuncian que: “... esta situación es cuando el profesor recibe diversas actividades para realizar y todas a corto plazo. Agregando que: “... es común el

conflicto entre el rol de profesor como 'profesor en clase' y lo de 'profesor investigador'. La división de la dedicación que el profesor dará a estas actividades como resultado de la falta de tiempo, es considerada como uno de los principales factores estresantes del docente universitario”.

El objetivo básico de la presente investigación fue analizar cómo, en la diaria e intensa relación entre un/a profesor/a y sus alumnos/as, estos/as últimos/as percibieron que -de acuerdo a la RAE, percepción es una “Sensación interior que resulta de la impresión material hecha en nuestros sentidos”- la condición de estrés crónico, mejor definido como el *Síndrome de Burnout*, que afecta a su educador/a.

Formulación del problema

¿Cuál es la percepción que tienen los/as Alumnos/as de una Universidad Privada, de la presencia del *Síndrome de Burnout*, en su Profesor/a?

Objetivos

Objetivo General

Determinar la percepción que tienen los/as Alumnos/as de una Universidad Privada, sobre la presencia del *Síndrome de Burnout*, en su Profesor/a.

Objetivos Específicos

- Establecer el perfil sociodemográfico de los/as alumnos/as universitarios/as que conforman la muestra.
- Indagar la percepción que tienen los/as alumnos/as universitarios/as muestreados/as respecto a la presencia del *Síndrome de Burnout* en su profesor/a, en relación al género.

Marco teórico

El SB es un concepto relativamente moderno en el ámbito de la salud mental. Desde que fuera formulado en la década del '70, ha sido objeto de un número cada vez mayor de investigaciones.

El anglicismo "*burnout*", significa estar quemado, desgastado, exhausto o consumido. En su traducción al español, el síndrome ha sido denominado de diversas maneras, siendo algunas: "quemarse por el trabajo", "síndrome del estrés laboral asistencial", "síndrome del desgaste profesional", "estar quemado profesionalmente", "desgaste psíquico", entre otras.

Haciendo un poco de historia, mientras realizaba su trabajo como psiquiatra consultor en la *St Mark's Free Clinic* para toxicómanos de la Ciudad de Nueva York, y según lo expresado por Carlin y Garcés de los Fayos Ruiz (2010, p.169), al médico psiquiatra estadounidense Herbert Freudenberguer le llamó la atención el hecho que luego de un período de entre uno y tres años, la mayoría de los voluntarios sufrían de una progresiva pérdida de energía e interés por su trabajo hasta llegar al agotamiento y presentaban síntomas de ansiedad y de depresión. Donde, por un lado, las personas afectadas se tornaban

cada vez menos sensibles y tolerantes, el trato dado a los pacientes se volvía distante y teñido de cinismo y, por el otro, la actividad laboral realizada se caracterizaba por carecer de horario fijo, recibir a cambio un exiguo salario, trabajar una gran cantidad de horas al día, y desenvolverse en un clima de tensión. Se añadía, además, el hecho de que la mayoría de los sujetos carecía de la preparación necesaria para realizar sus labores de manera satisfactoria. Para describir el fenómeno de desgaste observado, el presente autor utilizó la palabra “*burnout*”.

Freudenberger, quien introdujo dicho término en el terreno científico, describe clínicamente al SB como “... una sensación de fracaso y una experiencia agotadora que resulta de una sobrecarga por exigencias de energía, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador”, indicando además que aquellos sujetos que presentan dicho síndrome “se ven, actúan y parecen deprimidos” (Freudenberger, 1974, p.161).

Freudenberger (1975) citado por Bianchi, Schonfeld y Laurent (2018, p.188) señala también que “... en su negativismo, el *burnout* parece estar expresando su propio estado mental de depresión”.

Independientemente y al mismo tiempo que Freudenberger, la psicóloga social Christina Maslach y sus colegas de la Universidad de Berkeley, California (USA), plasmaron sus investigaciones centrándose en las respuestas emocionales de los profesionales de ayuda, siendo sus conclusiones similares a las del autor referido en el párrafo anterior. En el marco del Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association) en 1977, la autora mencionada anteriormente hizo pública la

denominación de *burnout* para nombrar a una situación cada vez más frecuente entre los trabajadores de servicios humanos: el “quemarse” a medida que se dedicaban a su actividad laboral. Maslach describió que los sujetos afectados evitan involucrarse con la enfermedad del paciente; mientras que la compasión y la empatía son reemplazadas por el distanciamiento emocional.

Los estudios empíricos efectuados se centraban en la activación emocional, producto de las relaciones interpersonales. Se realizaron entrevistas a profesionales que podían tener una mayor probabilidad de sufrir el SB, es decir a personas dedicadas al servicio y a la asistencia. Luego de años de investigación, el SB fue finalmente conceptualizado por Maslach, acorde a lo expresado por Gil-Monte (2005), como “... un proceso de agotamiento emocional que ocurre frecuentemente en individuos que trabajan con personas, que consiste en un paulatino paso a la despersonalización y falta de realización personal para quien lo padece”.

Actualmente la concepción se ha ampliado a toda profesión cuyo objeto de trabajo son personas, sin importar el tipo de actividad (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001, p.401).

Autores como Perlman y Hartman (1982) citado por Cordes y Dougherty (1993, p.623) han determinado al período comprendido entre los años 1970 y 1980, como la primera fase en la investigación del SB. La tarea principal de los estudios “pioneros” que la conforman ha sido delimitar de manera taxativa el fenómeno. Los autores antes mencionados han tipificado las primeras conceptualizaciones del síndrome en seis tipos: 1) fracasar, gastarse, quedar exhausto; 2)

detrimento de la creatividad; 3) pérdida del compromiso con el trabajo; 4) distanciamiento de los compañeros de trabajo y de la organización en la cual se trabaja; 5) respuestas crónicas al estrés y 6) actitudes inapropiadas hacia los demás y hacia sí mismo, a menudo asociado con síntomas físicos y emocionales.

Por su parte Gaynés, Giménez y Portell (2004, p.102), tras realizar una revisión de las definiciones elaboradas hacia la segunda mitad de los años '70, consideran al *burnout* como: "... la fase final de una exposición crónica al estrés negativo, y se define a partir del agotamiento emocional, la despersonalización, y la sensación de ineficacia y falta de logro en el trabajo".

Al SB, de acuerdo a lo definido por Marrau (2004, p.54), se lo puede pensar como una "... fase avanzada del estrés profesional", producto, tal vez, de un desequilibrio entre lo anhelado y la realidad del trabajo profesional. Agrega también que se manifiesta a partir de un "... estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos" tanto para su entorno laboral como así también, producto de sentirse "emocionalmente agotado".

Autores como Mingote Adan, Moreno Jiménez y Gálvez Herrer (2004, pp.5-6) van más allá y agregan que el SB puede producir problemas de salud mental, fundamentalmente trastornos de ansiedad o depresivos, consumo de sustancias y aparición de adicciones, y alteraciones físicas, especialmente trastornos cardiovasculares. Además, el síndrome de desgaste profesional, también tiene efectos adversos sobre el trabajo, dando lugar al ausentismo laboral, deseos

de abandonar el trabajo, disminución de la productividad y de la eficacia, y descenso de la satisfacción por el trabajo.

Por último, Marrau (2009, pp.170-171) hace hincapié que, el sujeto afectado por el SB, se vuelca de manera desmedida a la actividad laboral y tiende a dejar de lado (o llevar a un segundo plano) las relaciones familiares. Agrega, además, que algunas evidencias –o etapas– de la presencia del SB son, en primer lugar, “cansancio, depresión, trastornos del sueño y cambios del apetito” y, en segundo lugar, menciona la “insatisfacción” que se puede traducir como pérdida de “felicidad y placer” en la actividad que se lleva a cabo y, por ende, “... la persona deja de estar presente en las actividades grupales. Esto lleva a la sensación de fracaso profesional y a la sensación de fracaso personal por haber abrazado una manera de vivir, una manera de ser”. Añadiendo una tercera etapa, y es aquella que lleva al sujeto a incorporar “... hábitos tóxicos y el abandono laboral”.

A modo de cierre, y de acuerdo a los conceptos vertidos anteriormente por los autores citados, se puede decir que el SB es, sin lugar a dudas, un fenómeno sumamente complejo pues en él intervienen múltiples variables relacionadas que determinan todo el proceso. Las “situaciones” de trabajo, que son evaluadas por el docente como desbordantes de sus tareas habituales de afrontamiento y que implican movilizar esfuerzos para afrontarlas, desencadenan un proceso que puede ser mantenido en el tiempo, con el consecuente agotamiento de los sujetos involucrados en afrontar dichas demandas.

Metodología

La presente investigación fue de tipo exploratorio, cuantitativo no experimental y transversal; con un alcance descriptivo. Se trabajó con datos, no manipulándose ninguna de las variables y se evaluaron los resultados obtenidos sin que existiera algún tipo de intervención o influencia externa; por lo tanto, se procuraron valorar las relaciones en el contexto como se presentaron (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014, pp.90-91).

En primer lugar, y de manera no-aleatoria, se seleccionó una Universidad de gestión Privada de la Ciudad de San Luis.

Como criterio de inclusión docente, se consideraron a enseñantes que tuvieran más de 10 años de antigüedad (Borges R., Ruiz, Rangel & González, 2012, p.2) y se les aplicó, previa firma del consentimiento informado, el M.B.I. (Maslach Burnout Inventory, por sus siglas en inglés) de Maslach y Jackson (1981, pp.100-101) para determinar aquellos/as que poseían el SB.

Las dimensiones o sub-escalas, identificadas por dichas autoras, que mide el M.B.I., y de acuerdo a lo expresado por Moriana Elvira (2005, p.53), son las siguientes:

- Sub-escala de *agotamiento o cansancio emocional*.
- Sub-escala de *despersonalización*.
- Sub-escala de *realización personal*.

Por otro lado, a los/as estudiantes que asisten a clase con el/la

catedrático/a elegido/a acorde a lo expuesto anteriormente, se les tomó un cuestionario ad-hoc sobre la percepción del/la docente que padece el SB, a partir de las siguientes preguntas:

- P1** Se siente "caído/a" al final de un día en la universidad.
 - P2** Se siente agotado/a por la mañana cuando tiene que ir a la universidad.
 - P3** Siente que la enseñanza le da mucha satisfacción.
 - P4** Siente que trabajar con estudiantes durante un día entero es un esfuerzo opresivo.
 - P5** Siente que la enseñanza es frustrante.
 - P6** Siente que debe trabajar demasiado duro en la enseñanza.
 - P7** Siente que la enseñanza le permite usar sus habilidades al máximo.
 - P8** Siente que al trabajar estrechamente con estudiantes le crea mucha tensión.
 - P9** Considera dejar la enseñanza.
 - P10** Siente que la enseñanza lo/la está convirtiendo en una persona impaciente.
 - P11** Piensa que si pudiera volver a empezar su vida, volvería a elegir la enseñanza.
 - P12** Siente que la docencia es "su vida".
-

2

P1 Piensa que en otra profesión podría usar mejor sus
3 habilidades intelectuales.

P1 Siente que las expectativas están muy por encima de su
4 experiencia.

De dos docentes que cumplían dichos requisitos, con presencia moderada a alta del SB (Seisdedos, 1997, pp.32-34), se seleccionó aleatoriamente a uno de ellos.

La presente indagación apuntó a comprender si los/as alumnos/as perciben signos de “agotamiento/cansancio emocional” o “despersonalización” o “falta de realización personal”, en su educador/a.

112

Resultados obtenidos

La siguiente tabla muestra la relación entre las dimensiones del SB y las preguntas del Cuestionario ad-hoc:

Tabla 1

Relación entre las dimensiones del SB y el Cuestionario realizado a los/as alumnos/as

Dimensiones del SB	Preguntas del Cuestionario
<i>Cansancio emocional</i>	P1 – P2 – P4 – P5 – P9

<i>Despersonalización</i>	P6 – P8 – P10 – P13 – P14
<i>Realización personal</i>	P3 – P7 – P11 – P12

En primer lugar, se presentan las características generales del grupo estudiado.

Tabla 2

Número y porcentaje de alumnos/as, acorde al género

Género	Tamaño de la muestra (n)	Porcentaje (%)
<i>Femenino</i> (F)	11	39,29
<i>Masculino</i> (M)	17	60,71
Total	28	100,00

113

Ya que los datos obtenidos fueron mediante una escala de tipo Likert (Hernández Sampieri *et al.*, 2014, pp.238-245; Likert 1932, pp.15-20), con cinco alternativas de respuesta: 1=nunca, 2=raras veces, 3=tal vez, 4=frecuentemente y 5=siempre; su nivel de medición es ordinal y al no existir baremos, por ser un estudio de tipo exploratorio, su tratamiento se realizó a partir de los cuartiles.

Antes de describir los resultados obtenidos, se categorizó la

percepción que tienen los/as alumnos/as en relación a la presencia del SB en sus enseñantes del siguiente modo:

1. Preguntas con puntaje directo: "Percepción baja" para puntajes por debajo del Q_1 ; "Percepción moderada", para puntajes entre Q_1 y Q_3 ; y "Percepción alta", para puntajes que superen el Q_3 .
2. Preguntas con puntaje inverso: "Percepción alta" para puntajes por debajo del Q_1 ; "Percepción moderada", para puntajes entre Q_1 y Q_3 ; y "Percepción baja", para puntajes que superen el Q_3 .

Los resultados se obtuvieron a partir de la utilización el software estadístico *Infostat versión 2018* (Di Rienzo *et al.*, 2018).

En una primera etapa, se tabularon, se graficaron y se realizó una descripción de los resultados obtenidos, con puntaje directo:

Tabla 3

Cuartiles de la percepción que tienen los/as alumnos/as de su profesor/a con SB, de acuerdo al género (puntuación directa)

Género →	<i>Femenino</i>			<i>Masculino</i>			Total		
Cuartiles →	Q_1	Q_2	Q_3	Q_1	Q_2	Q_3	Q_1	Q_2	Q_3
<i>Pregunta1</i>	2,0	3,0	4,0	1,0	1,0	3,0	1,0	2,5	3,0
<i>Pregunta2</i>	2,0	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0

<i>Pregunta4</i>	1,0	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0	1,0	2,0	3,0
<i>Pregunta5</i>	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0
<i>Pregunta6</i>	2,0	3,0	4,0	2,0	3,0	4,0	2,0	3,0	4,0
<i>Pregunta8</i>	1,0	1,0	2,0	1,0	2,0	3,0	1,0	1,5	2,8
<i>Pregunta9</i>	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0
<i>Pregunta10</i>	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0	1,0	1,0	2,0
<i>Pregunta13</i>	2,0	2,0	3,0	2,0	3,0	3,0	2,0	3,0	3,0
<i>Pregunta14</i>	1,0	2,0	3,0	1,0	2,0	2,0	1,0	2,0	2,0

La representación gráfica de los mismos se realizó utilizando los Box Plot. Cabe aclarar que para cada Box Plot, la *Percepción baja*, equivale a decir que “la percepción que tienen los/las alumnos/as de la presencia del SB, en su docente, es baja”; la *Percepción moderada*, equivale a que “la percepción que tienen los/las alumnos/as de la presencia del SB, de su docente, es moderada” y la *Percepción alta*, es equivalente a que “la percepción que tiene los/las alumnos/as de la presencia del SB, de su docente, es alta”.

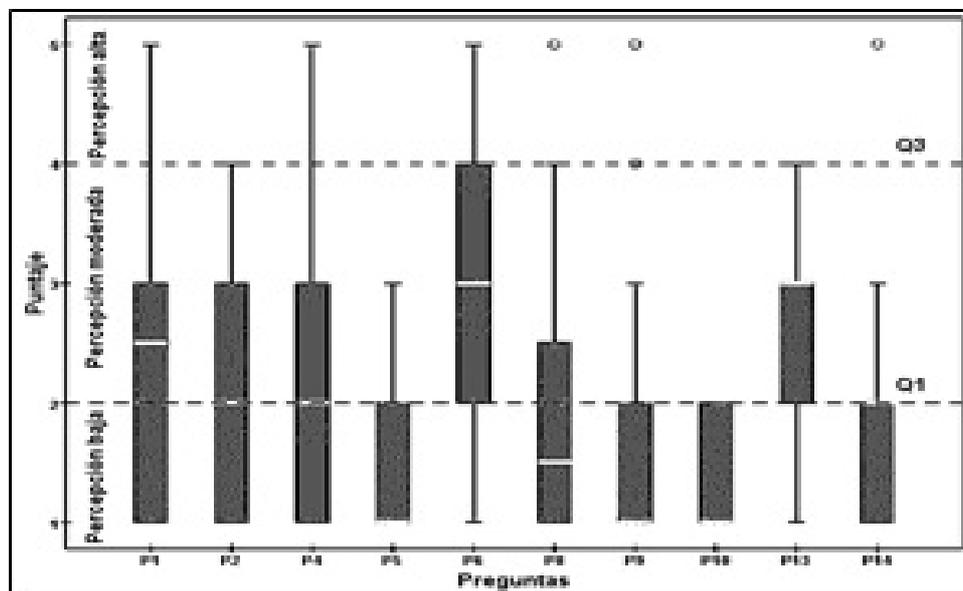


Figura 1. Percepción que tiene el grupo total de alumnos/as (puntuación directa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q1 y Q3, el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

En referencia a la Figura 1, y de acuerdo al puntaje asignado por el total de alumnos/as, sobre la percepción que ellos/as tienen de la presencia del SB en su enseñante, es moderada para las siguientes preguntas: P1, P2, P4, P6 y P13. Para el resto de las preguntas la percepción que tienen los/las alumnos/as de su docente, es baja.

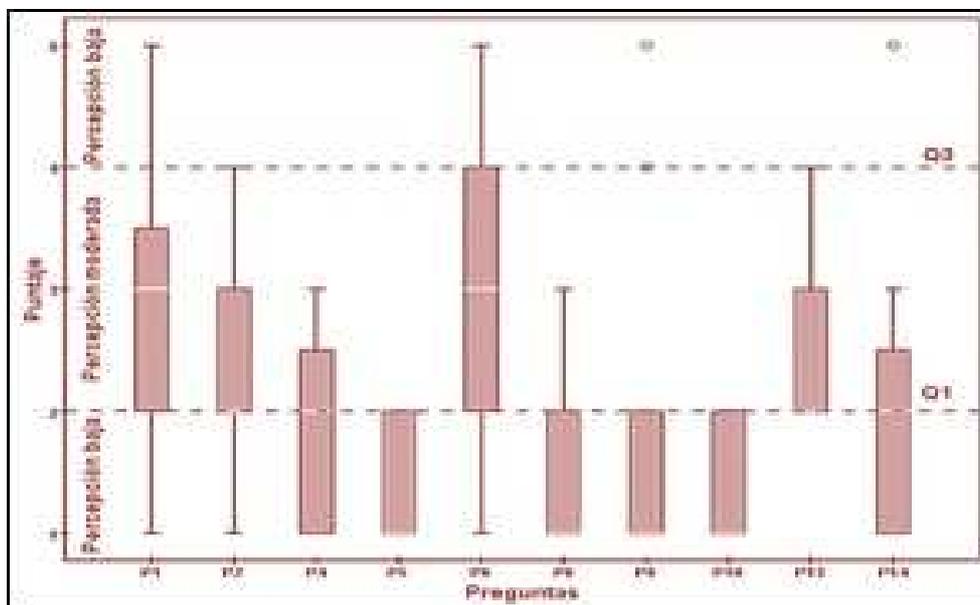


Figura 1.1: Percepción que tiene el grupo de alumnas (puntuación directa), sobre la presencia del SB. Siendo: Q1 y Q3, el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

Acorde a la Figura 1.1, la percepción que tienen las alumnas de la presencia del SB en su docente es moderada para las siguientes preguntas: P1, P2, P4, P6, P13 y P14. Para el resto de las preguntas la percepción es baja.

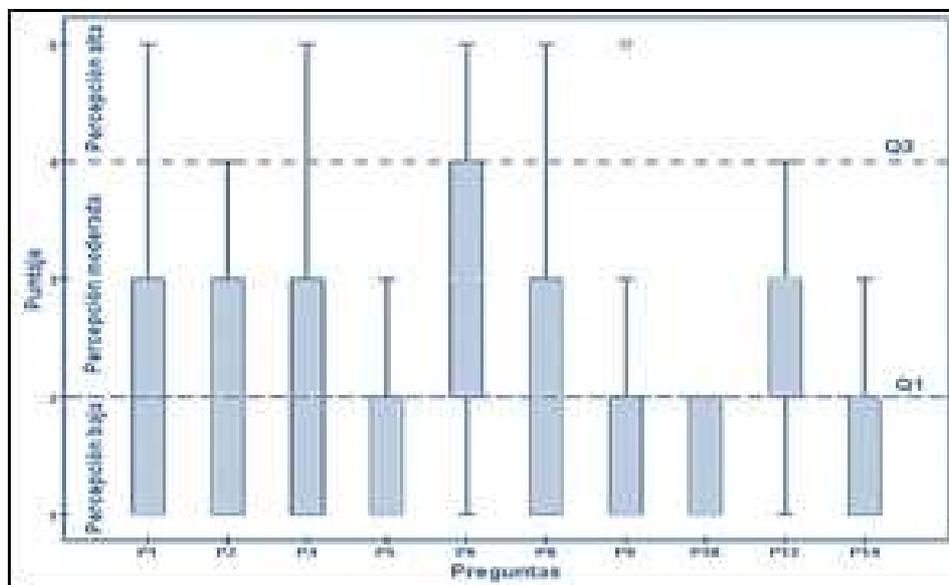


Figura 1.2. Percepción que tiene el grupo de alumnos (puntuación directa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q1 y Q3, el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

En referencia a la Figura 1.2 sobre la percepción que los alumnos tienen de la presencia del SB en su enseñante, es moderada para las siguientes preguntas: P1, P2, P4, P6, P8 y P13. Para el resto, la percepción resultó baja.

En una segunda etapa, se tabularon, se graficaron y se realizó una descripción de los resultados obtenidos de los/as alumno/as, con puntaje inverso:

Tabla 4

Cuartiles de la percepción que tienen los/as alumnos/as de su profesor/a con SB, de acuerdo al género (puntuación inversa)

Género →	<i>Femenino</i>			<i>Masculino</i>			Total		
Cuartiles →	Q_1	Q_2	Q_3	Q_1	Q_2	Q_3	Q_1	Q_2	Q_3
<i>Pregunta3</i>	4,0	5,0	5,0	3,5	4,0	4,0	4,0	4,0	4,8
<i>Pregunta7</i>	4,0	4,0	5,0	3,0	4,0	5,0	3,3	4,0	5,0
<i>Pregunta11</i>	3,0	4,0	4,0	3,0	4,0	5,0	3,0	4,0	4,8
<i>Pregunta12</i>	3,0	3,0	4,0	2,5	3,0	4,0	3,0	3,0	4,0

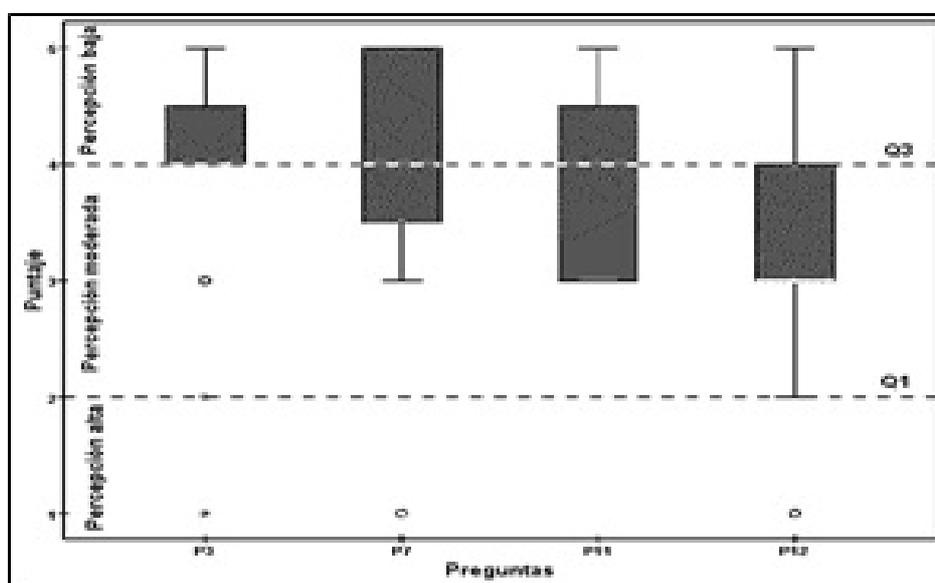


Figura 2. Percepción que tiene el grupo total de alumnos/as (puntuación inversa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q_1 y Q_3 , el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

Por lo que se puede ver en la Figura 2, y de acuerdo al puntaje

asignado por todos los/as alumnos/as, sobre la percepción que ellos/as tienen de la presencia del SB en su enseñante, es moderada para las siguientes preguntas: P7, P11 y P12. Para la P3, la percepción es baja.

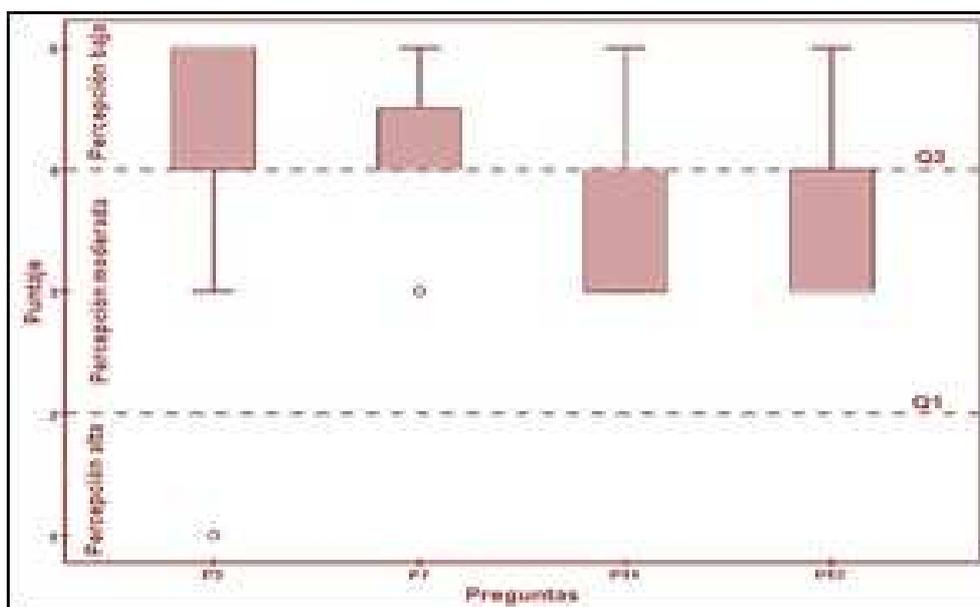


Figura 2.1: Percepción que tiene el grupo de alumnas (puntuación inversa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q1 y Q3, el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

Por lo presentado en la Figura 2.1 sobre la percepción que las alumnas tienen de la presencia del SB en su enseñante, es moderada para las preguntas: P11 y P12. Para P3 y P7, la percepción es baja.

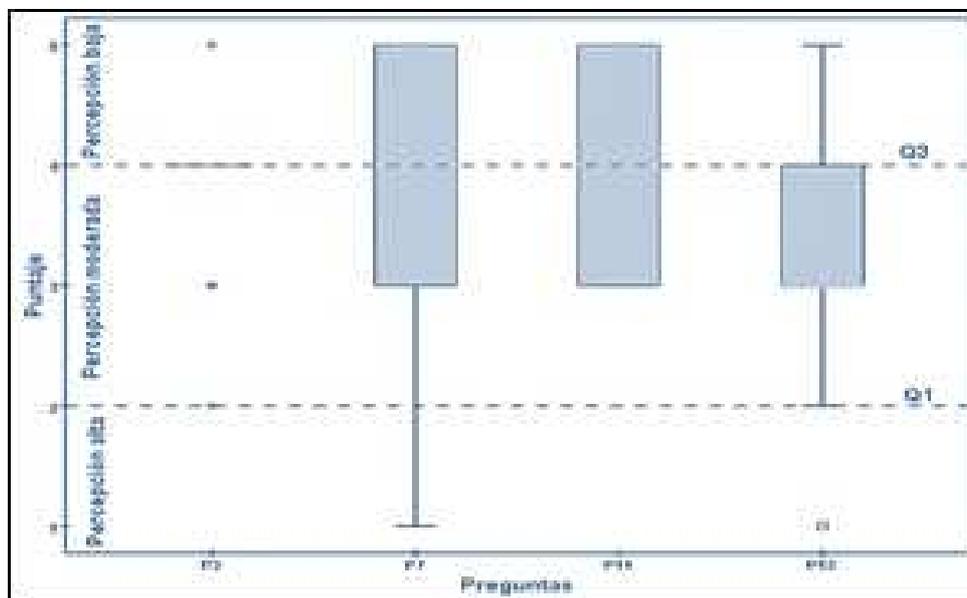


Figura 2.2. Percepción que tiene el grupo de alumnos (puntuación inversa), sobre la presencia del SB en su docente. Siendo: Q1 y Q3, el primer y tercer cuartil teórico asociados a la encuesta.

Por lo que se puede ver en la Figura 2.2 la percepción que los alumnos tienen sobre la presencia del SB en su docente es moderada para las todas las preguntas.

Conclusiones

De acuerdo con los resultados obtenidos, si nos centramos en la percepción moderada que tienen los/as alumnos/as en su totalidad, el 50% considera que su enseñante tiene *Cansancio emocional* y el 40%, *Despersonalización*. El 54%, percibe una moderada *Realización personal*, en su docente.

Por otro lado, al considerar la división por género, el 64% de las mujeres perciben que su enseñante presenta *Cansancio emocional*, el 55% *Despersonalización* y con igual porcentaje, *Realización personal*. En los hombres, por su parte y también de manera moderada, el 41% nota en su profesor/a un *Cansancio emocional*, el 71% una *Despersonalización* y el 59% una *Realización personal*.

Tabla 7

Porcentaje de la percepción moderada que tienen los/as alumno/as, de su docente, conforme el género

Dimensiones del SB	<i>Total</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Hombres</i>
<i>Cansancio emocional</i>	50	64	41
<i>Despersonalización</i>	40	55	71
<i>Realización personal</i>	54	55	59

Luego de las consideraciones expuestas precedentemente y recordando, por un lado, que la antigüedad del/la docente es de 17 años y que, de acuerdo a lo por él/ella expresado cuando completó el M.B.I., mostró una presencia moderada-alta en el SB, podemos destacar que los/as alumnos/as, de algún modo y de manera moderada, perciben el "síndrome del estrés laboral asistencial" o "síndrome del desgaste profesional" o "estar quemado profesionalmente", en su enseñante independientemente del género.

Esto implica que los/as alumnos/as no sólo podrían encontrarse frente a docentes que, a un nivel moderado (o, tal vez, a un nivel alto) se sienten agotados/as, que sienten que su entorno laboral no coincide con lo que ellos/as anhelarían (en el sentido expresado por Marrau, 2004); sino que pueden ser perceptivos/as de estas características y comportamiento. Poder “ver” a el/la docente en estas condiciones podría, eventualmente, suscitar en los/as alumnos/as ya sean respuestas para poder ayudarlo/la, o bien, reacciones negativas hacia su enseñante que deteriorarían aún más el entorno del trabajo docente. Por ejemplo, la percepción de apatía y de distanciamiento de un/a docente hacia sus alumnos/as podría generar, en estos/as últimos/as, un descontento o rechazo de su propio/a profesor/a. De cualquier manera, se encuentran afectadas las relaciones interpersonales como el proceso educativo al interior de las aulas, por lo que es recomendable a partir de estos resultados, la intervención con fines preventivos en aquellos casos en que pudiera presentarse el SB en los docentes de esta universidad.

Referencias Bibliográficas:

Benevides-Pereira, A.M.T.; Porto-Martins, P.C. & Machado, P.G.B. (2010). Síndrome de Burnout en Profesores Universitarios, 11º Congreso Virtual de Psiquiatría. Interpsiquis 2010, 1-22.

Bianchi, R.; Schonfeld, I.S. & Laurent, E. (2018). Burnout Syndrome and Depression. Recuperado de <https://www.rseachgate.net/publication/315898228>.

Borges R., A.; Ruiz, M.; Rangel, R. & González, P. (2012). Síndrome de Burnout en docentes de una universidad pública venezolana, *Comunidad y Salud*. 10 (1), ene-jun, 1-9.

Carlin, M. & Garcés de los Fayos Ruiz, E.J. (2010). El Síndrome de Burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo, *Anales de Psicología*. 26 (1), 169-180.

Cordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993). A Review and an Integration of Research on Job Burnout, *The academy of Management Review*. 18 (4), 621-656.

Di Rienzo, J.A.; Casanoves, F.; Balzarini, M.G.; González, L.; Tablada, M. & Robledo C.W. InfoStat versión 2018. Centro de Transferencia InfoStat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. URL <http://www.infostat.com.ar>.

Freudenberger, H.J. (1974). Staff burn-out, *Journal of Social Issues*. 30 (1), 159-165.

Gaynés, E.; Giménez, M. & Portell, M. (2004). El Burnout en los profesionales sanitarios: una aproximación bibliométrica, *Arch. Prev. Riesgos Labor*. 7 (3), 101-108.

Gil-Monte, P. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, G. & Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed). México D.F.: McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Johnson, S.; Cooper, C.; Cartwright, S.; Donald, I.; Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations, *Journal of Managerial Psychology*. 20 (2), 178-187.

Likert, R. (1932). *A Technique for the measurement of Attitudes*. New York, USA: New York University.

Marrau, M.C. (2004). El Síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente, *Fundamentos en Humanidades*. V (II), 53-68.

Marrau, M.C. (2009). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral, *Fundamentos en Humanidades*. X (I), 167-177.

Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced Burnout, *Journal of Occupational Behaviour*. 2 (2), 99-113.

Maslach, C.; Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job Burnout, *Annual Review of Psychology*. 52, 397-422.

Mingote Adan, J.C.; Moreno Jiménez, B. & Gálvez Herrer, M. (2004). Desgaste profesional y salud de los profesionales médicos: revisión y propuestas de prevención, *Medicina Clínica*. 123 (07): 1-24.

Moriana Elvira, J.A. (2006). Burnout y cuidado de la salud en voluntarios, *Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria*. 1 (2), agosto, 52-57.

Rodríguez Ramírez, J.A.; Guevara Araiza, A. & Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de Burnout en docentes, *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*. 8 (14), 1-24.

Seisdedos, N. (1997). Inventario Burnout de Maslach: síndrome del quemado por Estrés Laboral Asistencial [Maslach Burnout Inventory: burnout syndrome due to stress in the helping professions]. Madrid, España: TEA ediciones.

Recibido: 20/11/2019

Aceptado: 28/11/2019

Cómo citar este artículo:

Penna, F.; Cobos, O. H. (2019), Percepción que tienen los/as Alumnos/as de una Universidad Privada, sobre la presencia del «Síndrome de Burnout», en su Profesor/a (Acto I). RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 1, San Luis, 101-125.



Modos posibles en que se configura el vínculo educativo en el nivel superior

Dra. Gladys Esther Leoz

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

gladysleoz@gmail.com

Doctora en Psicología, Magister en Educación Superior, Especialista en Educación Superior, Licenciada en Psicología. Profesora Asociada Psicología Educacional, orientación psicoanalítica. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de San Luis. Co-directora del Proyecto de Investigación de Investigación Consolidado N°12-1118 "Configuraciones subjetivas y abordajes psicoanalíticos epocalmente situados". Directora del Departamento de Formación Docente, Facultad de Psicología, UNSL. Psicóloga Clínica.

127

Es imposible reflexionar sobre los singulares modos en que el estudiante se posiciona frente al acto de aprender descontextualizado del vínculo educativo donde este sucede, porque "es el lazo educativo, el vínculo educativo que el sujeto establece con la institución, con sus representantes y con el saber lo que posibilita el cursado exitoso a nivel de los estudios universitarios" (Gutiérrez, 2012, p.245)

Este opera como "articulador de las generaciones, ya que entreteje finos hilos (anillos de confianza), necesarios entre estas" (Núñez, 2005, p.40) en un acto "...en el que uno reconoce al otro como un nuevo humano, digno de confianza, del que algo se espera..." (p. 38)

y al mismo tiempo, cumple una función reguladora de lo pulsional, habilitando modos de satisfacción socialmente aceptables y posibilitando novedosos modos de filiación con lo social, a partir de su potencia en la promoción de lazos.

En tanto la institución educativa cuente con el ofrecimiento de ese lugar que será transmitida por el docente se promoverá la emergencia del sujeto. "Para que un sujeto en contextos de enseñanza y aprendizaje aprenda, es necesario que el Otro esté allí, que lo aloje" (Fazio, 2013, p.28), que su deseo quede puesto en juego en el futuro del estudiante brindándole un voto de confianza a sus posibilidades. Estas operaciones posibilitaran el cumplimiento del contrato narcisístico originario y sus reediciones, habilitando un espacio para ser ocupado por el sujeto en el entramado social, que en lo concreto será un lugar institucional en las aulas y en la nómina de estudiantes, pero en lo psicológico en el docente será un espacio mental que le permitirá identificarlo dentro de la masividad del grupo clase, pensarlo en su posición de sujeto para crear condiciones para el establecimiento del vínculo, para que desde su singularidad pueda habitar el espacio y aprenda, porque la "identificación del estudiante con lo que el docente vislumbra en él (ella) como potencialidad, se reitera en los entrevistados como un factor definitorio del porvenir educativo" (Gutiérrez, 2012, p.146)

Este trabajo intenta puntuar distintos modos en que se establece el vínculo educativo en el nivel superior. La muestra se conformó con 20 estudiantes de 1º año de profesorado, a quienes se le administró entrevistas en profundidad. El análisis de datos adoptó una lógica cualitativa, interpretativa y hermenéutica por lo que los datos fueron

tomados como únicos y de carácter ideográfico, buscándose tendencias, tipologías, regularidades y/o patrones que permitió la construcción de categorías de análisis. La sistematización y análisis de la información siguió los pasos del método comparativo constante, por lo que los datos se fueron comparando, contrastando y validando permanentemente a través de procesos de triangulación cada vez más complejos.

El análisis de las entrevistas brindó los elementos necesarios para corroborar las afirmaciones de Gutiérrez (2012) "...El consentimiento del sujeto, y el lugar que la institución le brinde, parecen ser condiciones previas para la generación del vínculo" (p. 88). Resulta imprescindible esa disposición para habitar la institución y para protagonizar un encuentro que le demandará tolerar y sostener la posición subjetiva de aprendiente y enseñante desde su rol de estudiante. En los entrevistados, esta disposición implicaba no solo un estado mental, sino un compromiso real en que debieron poner el cuerpo, mostrarse, quedar expuestos a la mirada del otro par y del otro docente para reconocer y ser reconocidos en su rol de estudiante. Se pudo constatar que la operación inicial para la configuración del vínculo -que implicaba el reconocimiento del otro ocupando el lugar de agente o de sujeto de la educación- tuvo eficacia relativa, porque, aunque todos reconocían a los docentes y eran reconocidos por estos por su rostro, sólo algunos lograban recordar su nombre y sostener fuera del ámbito áulico interacciones básicas como el saludo o más complejas como encuentros en los box de cada asignatura. Así mismo, pese a que todos admitían que la participación activa en las actividades áulicas contribuía a que el

docente los reconociera por su nombre y favorecía el fortalecimiento del vínculo, sólo algunos estudiantes (9-20) participaban espontáneamente, afirmando que sostenían una lucha interna -con resultados disímiles- entre su temor a la exposición frente al grupo y comprender que hablar frente a un grupo es inherente al rol docente. El compromiso con su proyecto educativo derivó en que la superación de estos temores deviniera en una meta cuyo logro implicaría un cambio subjetivo importante. La grupalidad áulica al incluir multiespejamientos y el interjuego de diversos puntos de vista complejizaba los procesos de reconocer y ser reconocidos. El no saber, las dudas sobre cómo se comprendía los enfoques que el profesor proveía despertaba en diversos grados, sentimientos de vergüenza frente a los pares e indefensión frente al docente, por lo que sus temidos comentarios desfavorecedores eran más soportables en la relación uno a uno que prima en la consulta personalizada en el box, porque su palabra (y su reconocimiento) tenía el poder de proveer elementos relevantes en el reconocimiento que construían los pares. En esta dinámica de exposición cotidiana en la vida áulica creaba un clima de tensión que era elaborada en relaciones duales y los pequeños grupos.

Al analizar exhaustivamente las entrevistas comenzaron a identificarse algunas escenas que aparecían insistentemente, protagonizadas con distintos docentes pero que sostenían una misma trama argumental. Se decidió tomarlas como unidades de análisis porque en tanto condensaban significados culturales de la institución y singulares de quién la narra, "ofrece la oportunidad de tomar una distancia de esas significaciones interrogándolas, a la vez que se

mantiene como espacio subjetivo de experiencia” permitiendo “realizar una lectura que anuda y reúne materialidad y pensamiento, acción y concepto, práctica y teoría, tiempos-espacios y posiciones subjetivas” (Greco, 2013, p. 168)

Estas escenas se trabajaron a partir de tres atributos que permitían visibilizar distintos modos en que se producía el lazo social: el reconocimiento subjetivo mutuo, la valoración que el estudiante realizaba de los métodos de enseñanza del docente y la posición subjetiva en que se ubicaban ambos, usando como analizador, la teoría de los cuatro discursos de Lacan. Debe destacarse que ninguno de estos modos de hacer lazo fue sostenido unívocamente por toda la institución, ni siquiera por el mismo sujeto todo el tiempo, poniendo en evidencia la necesaria rotación de estos discursos (Universitario, Amo, Histérico, Analista) en tanto al mismo tiempo que entrañan potencialidades, también obstruyen las posibilidades de aprender y enseñar cuando se instalan con fijeza, tal como sostiene Gutiérrez (2012)

"la continuidad del modelo disciplinador en docentes que se posicionan desde el discurso del amo o del universitario, demandando la repetición dogmática ya sea de la palabra propia, como de la de los grandes autores que él transmite cual médium... esto no quiere decir que no sea necesaria en la labor docente recurrir a estas posiciones, sino que no hay que perder de vista los riesgos de quedarnos atrapados por ellas. El riesgo es la fijeza, no el pasaje por. Al contrario, la movilidad es la clave para lograr no sólo transmitir, sino también

promover que algo del lado del estudiante emerja como novedoso” (p.248)

Al mismo tiempo, todas las escenas aludían a encuentros y algunos desencuentros que llevaron a reflexionar en los aspectos afectivos y a la singularidad de los fenómenos transferenciales que se desplegaban. “La transferencia entonces, asegura el establecimiento del vínculo” (Gutiérrez, 2012, p. 250), en tanto es “condición y punto de partida para producir aprendizaje, en ella se juega algo que va más allá de la simple asimetría entre los sujetos” (Fazio, 2013, p. 28). La transferencia -desde el psicoanálisis- se la concibe como un fenómeno que se despliega en todo encuentro humano y que supone la reviviscencia de afectos inconscientes vivenciados con las figuras primarias y cuando se da en el escenario educativo se potencia por la asimetría y autoridad inherentes a este vínculo. Si bien ésta se juega en una doble vía (del docente al estudiante y del estudiante al docente), en este trabajo sólo se reflexionó sobre la transferencia en los estudiantes porque sólo ellos fueron entrevistados.

Escena Nº1.

“...la profesora nos hacía, que yo creo que es una genia esa profesora, nos hacía hacer fichas (...) para aprender no solamente lo que ella nos enseñaba, sino también tener contacto con los libros de xx. Entonces, no solamente era el hecho de enseñarnos la materia, sino de acompañarnos a la lectura de los textos. En ese tiempo éramos más de 100 alumnos y, por ejemplo, la profesora traía por decirte de un lunes a un jueves el fichaje de lo que cada uno había hecho, los traía corregidos y nos conocía la letra (tenía una

dedicación muy grande) y cuando uno se retrasaba le decía "Che XX ponete las pilas". Sin necesidad de ser mala, pero llevaba un acompañamiento con cada uno".

Esta escena y otras con la misma estructura argumental se registró 37 veces, en casi todos los entrevistados (17-20) respecto de -al menos- un docente con quien había cursado ese primer año. El reconocimiento mutuo no sólo en su rol objetivo de docente y de estudiante, sino en sus roles subjetivos de aprendientes y enseñantes posibilitaba un encuentro singular, aun en un encuadre grupal (y en muchas ocasiones masivo). La existencia o la ausencia de clases dinámicas, dialogadas que habilitaban espacios de escucha, la empatía frente a las conflictivas planteadas y el interés que mostraban por implementar distintas estrategias para que aprendieran fueron los elementos más citados por los estudiantes cuando valoraban a los docentes y sus métodos de enseñanza. Esta escena (o algunas de sus variantes) daban cuenta de la existencia de docentes disponibles y predispuestos a habilitar un espacio para ser habitado por otro, capaces de ubicar al estudiante como sujeto pensante y de confiar en sus posibilidades de hacer algo respecto de ese objeto de saber. Así, al identificarlo nombrándolo permitía que este se ubicara y ocupara un lugar en ese microentramado social en donde se configuraba su identidad de estudiante. Entonces, podía dejar de ubicarse como un trabajador que hacía "changas" para ubicarse en el lugar de un estudiante que era demandado como tal, y en esa demanda del docente no sólo se le pedía un trabajo académico puntual sino que era convocado una y otra vez, porque como afirma Núñez (2005), el vínculo educativo no se configura de una vez y para

siempre sino que hay que inventarlo, sostenerlo y reinventarlo una y mil veces, propiciando un encuentro “en ese entremedio entre un docente que está capturado por el deseo de saber, de enseñar y un(os) estudiantes convocados a su vez por el saber y atrapados (al menos por un rato) por lo que el docente les puede proveer” (Gutiérrez, 2012, p.247)

En esta escena la docente se ofrecía como modelo identificatorio y era posicionada por el estudiante como modelo a alcanzar y como autoridad a partir de reconocérsela como poseedora de un saber singular, pero al mismo tiempo ella podía posicionarse “desde este lugar de otro descompletado (con apertura a lo novedoso, a lo que el sujeto de la educación pueda aportar, a la búsqueda de esa ‘verdad’)” (Gutierrez, 2012, p. 250), como sostenía el estudiante. Fazio (2013) sostiene que la construcción de este vínculo “requiere de un trabajo de trasmisión por parte del agente, y un trabajo de apropiación, adquisición por parte del sujeto de la educación. El par transmisión-adquisición posibilita un lugar de encuentro. Un lugar común donde se resignifican esos trabajos” (p. 28). Para que algo de la transmisión circule es imprescindible el reconocimiento de la autoridad epistémica del docente lo que posibilitará que el deseo del estudiante se anude en esa producción, ya sea desde el movimiento identificatorio, desde la tarea más puramente sublimatoria.

La docente aceptaba el reto de establecer el vínculo, enseñaba, dejaba entrever el brillo del tesoro de las generaciones, daba el tiempo para aprehender algo de lo que estaba en espera y daba la palabra, para que cada sujeto pudiera formularse su pregunta sobre el mundo. La tarea que proponía implicaba la lectura de un texto y la

selección de citas textuales que permitían acercarse a las fuentes, identificar las características principales del texto y a partir de ello “armaba un texto a partir de citas, seguro, o sea había una elaboración...” que se construía acompañado por ella. Como sostiene Gutiérrez (2012) “la apertura de mundos, de horizontes es función capital de la educación y puede sostenerse en la medida que alguien se preste para acompañar al sujeto de la educación, que actúe como guía, presentándole otros mundos posibles” (p. 250)

Se debe destacar la fuerte correlación que se registró en todas las escenas entre el reconocimiento subjetivo mutuo, la valoración positiva que hacían de los métodos de enseñanza y la ubicación del docente en la posición de un Sujeto supuesto al Saber. Se destaca la importancia que tiene la existencia de esta primer escena en el discurso de todos los estudiantes, aunque se haya producido sólo con uno de sus docentes, ya que permitió vislumbrar que era posible la afiliación institucional, la concreción de su proyecto profesional, la configuración de su identidad de estudiante y sobre todo posibilitó un aprendizaje subjetivante en el que fue posible la apropiación de lo ofrecido “de la manera que suelen perdurar estas cosas: transformadas” (Nuñez, 2005, p. 38)

Escena N°2.

“...En general voy al box para hacer consulta y con otros simplemente a hablar... a hablar de cosas por ejemplo con XX que se ha generado un vínculo, que por ahí no lo había generado con otros docentes... así con XX también he generado un buen vínculo...”, “...eso está bueno, porque se van a sacar otras cosas. Supongo que con todos se puede

sacar un vínculo, pero no lo he logrado con todos.”, “Sentís que en este periodo la universidad produjo algún cambio en vos?- Si (...) Por ahí un poco en entender de dónde vienen las cosas, de dónde viene mi forma de ser y hacerme un poco más cargo de mi forma de ser, desde otro lado un poco más... cómo decirlo desde la construcción y no de ese “porque soy así y nada más”. Darle un poco más de significado a otras cosas de la identidad y la participación comunitaria en la sociedad”.

Esta escena que sólo se registró en 2 oportunidades, da cuenta del reconocimiento mutuo entre algunos estudiantes y algunos docentes que propició un encuentro subjetivante que dio lugar al establecimiento de un vínculo educativo que -aunque germinó en el contexto del grupo clase- tuvo la característica de ser de a dos, pese a que Gutiérrez (2012) sostiene que esta modalidad tan personalizada es característico de la formación de postgrado, porque “...hay aquí algo más artesanal en la tarea de la transmisión, un enseñar a hacer, acompañar por un camino que muchas veces no ha sido previamente transitado por el docente tutor, sino que es nuevo y singular de quién está en este caso del lado del estudiante.” (p.151) En la escena relatada, esta “otra cosa” que habilitaba el vínculo educativo permitía pensar en cómo operaba su estructura ideológica, el encuentro con marcos teóricos novedosos y su participación comunitaria como voluntario en un programa de alfabetización de adultos, pero también le permitían pensarse como sujeto. Tal como puntúa Pereira (2015) el docente desde esta modalidad vincular “interroga al sujeto como tal, haciéndolo producir el significante que pueda resolver su relación con la verdad” (p. 20), con la verdad

singular, aquella que emerge del conocimiento de sí, posibilitada en el sostén desde la mirada de ella. En este sentido, entre la docente reconocida no sólo por la excelencia de su formación académica, sino por su activa militancia y compromiso en la defensa de la educación pública y en particular de la educación popular y el estudiante que se identificaba con sus ideales, se construyó un vínculo en que se daba una "transmisión intergeneracional, del legado a transmitir que excede los contenidos particulares de las asignaturas, pero que requiere para que se efectúe el tiempo del reconocimiento del otro y el tiempo para singularizarlo". (Gutiérrez, 2012, p.155).

Escena N°3.

La escena se da en los anfiteatros que habitualmente ocupaban los grupos clases de los primeros años de las distintas carreras porque tienen capacidad para albergar a cientos de estudiantes. Un profesor está dando una clase expositiva, habla muy despacio, muy lento y que los desorienta porque usa abreviaturas personales en los power point, sin embargo, nadie se anima a pedirle que las decodifique. Los estudiantes temen sus evaluaciones porque les pide contestar con citas textuales de los textos. Se narró una escena que tendía a repetirse "*...Y en clases como no se dividen en comisiones, vamos todos juntos al anfiteatro a los prácticos. Estaba todo lleno, no entrábamos. Y la profesora comienza a nombrar gente y ellos tienen que hablar del vídeo que les tocó. Y nombraba y nombraba y estaban todos ausentes. Hasta que se cansó y dijo "¿quién quiere hablar?". Sigue nombrando y nadie quería hablar. Unos se animaron y hablaron un poquito. Seguía nombrando estaban todos ausentes entonces yo*

levanté la mano y dije "quiero hablar yo". Entonces me puse a hablar y ella me dijo que estaba bien".

Esta escena con pequeñas variantes fue relatada en 23 oportunidades por algunos estudiantes que la protagonizaron desde el lugar de quien fingía su ausencia o de quien intervino, vinculadas a distintas asignaturas. El hecho que se registrara con mayor frecuencia en el profesorado de Psicología (13-23), llevó a reflexionar sobre el impacto de la masividad del grupo clase en las carreras de mayor convocatoria. Aunque resultaba innegable que la masividad complejizaba el reconocimiento mutuo, se debe destacar que en algunos casos este se lograba tanto por la participación activa en las clases que facilitaba su singularización dentro de la masa de estudiantes, como por la asistencia a consultas en los boxes donde podían establecer una interacción directa con el docente. Se acuerda con Gutiérrez (2012) cuando se pregunta "cuánto del peso de la masividad como obstáculo es tal, y cuánto no es ya parte de las representaciones sociales predominantes desde la cuales se la achaca a este fenómeno imposibilidades de otro orden." (p.214), porque sin negar que complejiza el encuentro subjetivo, en muchas ocasiones la invisibilidad opera como un resguardo cuando se dispara el costado más disciplinador de las instituciones. El lugar singular en que los estudiantes y los docentes se posicionaban promovía en forma notoria el reconocimiento del otro, independientemente del tamaño del grupo clase.

Los docentes se posicionaban no como portadores de un saber, sino como el saber, por lo que su palabra era exhibida como verdad absoluta frente a la que los estudiantes quedaban impotentes

escuchando un saber irrefutable. Zemanovich (2013) afirma que desde el Discurso Universitario, "la operación dominante del agente es la de dominar a partir del saber..."(p.120), pero en tanto que lo que enuncia no es su propio saber, sino las grandes teorías producidas por el mundo cultural y científico, el docente queda relegado a su función de trasmisor y obstruida la posibilidad de decir algo propio.

A ello se le sumaba que se trataba de un discurso incomprensible en parte porque a veces el docente manejaba un código subjetivo que evidenciaba su desinterés en que el estudiante comprendiera el mensaje: "y yo no entendí nada... Entonces hablaba y hablaba, y yo me iba... se fue casi todo el anfiteatro ese día...". Ese "exceso" de conocimiento imposible de asir terminaba siendo significado defensivamente por los estudiantes como una carencia de conocimiento bajo el supuesto que, si no sabía explicar, no sabía en realidad de la materia.

Taborda (2013) afirma que la imposibilidad de autoría de pensamiento del docente incidirá negativamente en tanto no operará como promotor de autoría de pensamiento en sus estudiantes. La pasividad que evidenciaban en las actividades áulicas por el miedo a quedar expuestos ante el grupo, podía interpretarse como dificultad en el posicionamiento subjetivo de enseñante, quienes no lograban autorizarse a sí mismos a mostrar/ mostrarse lo que pensaban, relacionaban, imaginaban, sabían... Por otro lado, puede ser leída en clave epocal, ya que la posibilidad de una participación desatinada o una respuesta errada, incompleta, etc. parecía ser vivida como una situación altamente ansiógena e inhibitoria debido a la dificultad que

suelen presentar las generaciones configuradas en la modernidad líquida para tolerar mostrar algo que evidencie su incompletud subjetiva. El posicionamiento que ambos asumían, derivaban en situaciones tensas en las que intentaban forzarlos a intervenir. En todos los casos, el corolario de esta posición del docente era la indiferencia, el desinterés y la ajenidad que se cristalizaban en la ausencia real o simbólica de los estudiantes (al estar presente pero no contestar cuando se los nombraba). Pese a ello, siempre surgían algunos que con su participación garantizaban la singularización y el reconocimiento del docente pero también la emergencia de sentimientos ambivalentes en sus pares, porque al mismo tiempo que los percibían como “salvadores” que los liberaban de la exposición, se disparaba la rivalidad fraterna al percibirse excluidos y no reconocidos por el docente, tal como lo relata una estudiante “Si lo que pasa es que como que mis compañeros a veces me miran como diciéndome “cállate...” A veces cuando preguntan no digo nada y espero ver si alguien dice algo, para no ser la primera en hablar...”.

Escena N°4.

“La profe de (xx) que es una capa, tiene una forma particular de dar las clases que es como que... Es muy estricta es muy exigente, por ahí pregunta algo, y queda toda la clase en silencio y hasta que no le respondemos algo no sigue adelante... Entonces empieza decir, “cómo no lo van a saber”, que se yo, entonces es como que a todas las clases hay que ir como preparado, como que siempre en tu casa estudias para ir...” “En realidad, es como que eso me impulsa para siempre estar estudiando para poder saber qué responderle... Porque eso que pregunta es lo que hay que saber. Yo siempre anotó todo, así

que cuando llego a mi casa y comienzo a verlo todo... Porque cuando ella pregunta es como que a todos les da miedo contestar y yo siempre le contesto. Aunque no sé si está bien o mal, pero contesto porque si no ella se comienza a poner mal, se desespera porque nadie le contesta... Entonces yo le contesto y ya está...”, “...Cómo ella se saca, se enoja si no le contestamos, porque son cosas de las primeras unidades, y ya estamos en las últimas... Ella es así, pero a mí me gusta, me encanta...”.

Esta docente que demandaba la repetición del saber científicamente instituido, sostenido como verdad incuestionable se posicionaba como modelo identificatorio para la estudiante, pero por momentos su discurso rotaba del discurso universitario al discurso histórico, en que “El lugar del agente está ocupado por el sujeto dividido, por el sujeto del inconsciente en posición de hacer producir un saber al otro.” (Zelmanovich, 2013, p.132). Entonces el silencio de los estudiantes en esta escena no parecía visibilizar su no saber o no poder, sino que visibilizaba la falta del docente, su no saber-poder enseñar. Sosteniendo este discurso al mismo tiempo que mantiene la pregunta abierta por su propio deseo de enseñante, le muestra al Otro lo que no funciona, para ponerlo a trabajar, es decir ubicándolo en posición de producir saber. Así, en la clase relatada todos callaban, menos la estudiante que se hacía cargo de la angustia del docente frente al silencio del grupo, algo activaba su necesidad de calmarla, algo del orden de la transferencia... estudiaba entonces, para poder siempre estar preparada para mitigar esa angustia. Una línea de explicación posible podría encontrarse en la historia de la elección profesional de la estudiante quien con su elección por las humanidades no pudo

responder al deseo de un padre idealizado, que esperaba que ella estudiara "algo científico". Surge la pregunta si se produjo un encadenamiento de significantes padre-ciencias-docente, por lo que el silencio ante las preguntas de esta docente idealizada denunciaba aquello que la docente no podía y activaba su necesidad de calmarla quizás porque se tornaba insoportable también para la estudiante que la necesitaba completa, poseedora de todas las respuestas. En este sentido, se visibiliza la potencialidad del discurso histérico en la promoción del deseo del otro a partir de su propio deseo, promoviendo la producción de un nuevo saber. Sin embargo, la misma escena era significada por otros estudiantes de modo diferente, en parte por el fenómeno transferencial que es singular en cada sujeto, en parte por la estructura clínicas de cada uno, en parte porque la fijación en este discurso tiende a generar impotencia y queja. Así la queja del docente que se repetía en cada clase y la insatisfacción porque estos no respondían a su demanda, los instalaba en la impotencia.

Escena N°5.

"A la profesora de (xx) le planteé que, si no se podían dar las clases de otra forma un poco más interesantes y no, dijo que el objetivo de ella era que nosotros aprendiéramos un poquito de cada autor", "...en la clase estábamos viendo autores y yo dije "bueno espere... porque no estamos viendo nada." Pregunté a ver "¿quién sabe algo de estos autores?", y nadie sabía nada. "Veámoslos con un poco más en profundidad". Por ejemplo, leímos un texto de XX, uno de los últimos textos que escribió cuando tiene toda una vida genial y entonces vamos a aprender solamente ese texto y nada más. Yo no sé, yo le

planteaba que yo nunca tuve (xx) y no sé nada, pero sé que XX ha escrito un montón y que es alguien muy importante y que si vamos a tener una sola vez (xx) veámoslo con un poco más de profundidad”, “... pero la verdad es que no me dejaron libre. Yo decidí no ir más, ya no iba con ganas y si no voy con ganas no puedo...”.

Este relato muestra un docente que sosteniendo un discurso Amo impone el cómo debe aprender el estudiante, crea unidireccionalmente programas, fija secuencias didácticas, establece correlatividades, cronogramas, horarios etc. sin la consulta o el consentimiento del estudiante, porque como afirma Zelmanovich (2013) “La operación dominante del agente es la de producir un ordenamiento para que las “cosas marchen”, a partir de un S1, significante amo, significante de referencia. El agente busca dominar desde ese significante el saber hacer (S2) del otro a quien se dirige” (p.120). Entonces mirado desde la potencia de este discurso se puede decir que resultaba necesario porque permitía organizar, ordenar y regular aspectos de la vida académica y posibilitaba la identificación con propuestas que permitían la construcción de una identidad como estudiantes del nivel superior. Sin embargo, como la fijación de este discurso detiene la producción simbólica, promueve la resistencia activa, la apatía o el rechazo, se requiere de una rotación hacia otra posición en otra estructura discursiva. El discurso amo sostenido por el docente, era significado de modo singular por este adolescente cuya elección institucional y profesional estuvo teñida por la identificación con significaciones sociales que le adjudicaban a la universidad la promoción de la libertad de pensamiento y acción. Pero la fijación del docente en este discurso que restringía su libertad de

acción y ponía en duda la potencia de las significaciones sociales con que se había identificado, dio lugar a la apatía, la resistencia activa, el rechazo y la rebeldía, entonces, abandonó las asignaturas en que sentía que no era tenido en cuenta en las decisiones que afectaban su vida académica. Sin embargo, la fuerza de su deseo y su compromiso con su proyecto educativo lo llevó a diseñar modos alternativos para avanzar en su carrera universitaria.

Escena N°6.

"me sentía siempre muy incómoda, muy incómoda, porque no podía encontrar al profesor. La materia es muy técnica, el profesor no se comunica. Es sentarse con la computadora y trabajar, pero él ingresa al aula y no dice ni hola. Acá yo me sentí que estaba sola frente una máquina, me daban información en un pendrive a las 6 de la tarde y a las 9 ahí decía "Bueno hasta la próxima". Ni siquiera estaba en clase las 3 horas, se iba y volvía. A mí me costó, me costó muchísimo, me sentí abandonada. No tuve la explicación de lo que había que hacer, tampoco pude consultarlo, porque se iba. Es un sentimiento compartido por todos nosotros, pero bueno las otras personas podrían manejar lo mejor quizás. Yo necesito mucho del profesor, que esté, que me mire, que me diga.... Me parecía que si estamos hablando que voy a formar docentes y no hay un mínimo saludo al ingreso... yo ya me sentía... desde ahí me perdía. Y después la materia en sí, yo no tengo problema con la tecnología, pero necesitaba la explicación de cómo hacerlo. Sino yo vengo lo llevo a la casa en un pendrive, lo hago en mi casa y listo. Total... yo estaba acá sola, con la máquina. Eso me costó mucho..."

Aunque la escena relatada fue la más extrema, otras semejantes fueron registradas en 7 oportunidades. Ellas estaban protagonizadas por docentes que no estaban dispuestos a habilitar un espacio para ser habitado por otro, evidenciando serias dificultades para asumir su rol objetivo, para reconocer al estudiante en su rol objetivo y en su posición subjetiva de aprendiz y docente, obturando toda posibilidad de encuentro. Su sistemático “abandono” del aula visibilizaba su indiferencia frente a la existencia del otro a quien debería alojar para construir el vínculo educativo y se asociaba a un marcado desinterés por encontrar estrategias diferentes para que aprendieran y a su dificultad para empatizar con ellos desconociendo las diferencias subjetivas producto de trayectorias escolares extendidas. En la escena -tras asignarle una tarea a realizar usando un programa informático- el docente abandonaba un aula cuyas estudiantes eran en su gran mayoría adultas que después de muchos años se reintegraban al sistema educativo formal. En cada clase se patentizaba el no registro del otro, quien no era saludado, acompañado, ni se le brindaba una explicación de las dudas que surgían en la realización de la tarea, frente a lo que emergía malestar y angustia. La inseguridad y el desconcierto que emergían al realizar una actividad tan lejana a su universo cultural y las dificultades que surgían era tramitada al interior del grupo de pares. Si bien, podría pensarse que el docente con estas acciones producía un conflicto cognitivo, los forzaba a resolver las actividades en forma autónoma y en alguna medida ubicaba al estudiante como sujeto pensante, confiando en sus posibilidades de hacer algo respecto de ese objeto de saber, el desapego afectivo y la incapacidad para acompañar y guiarlo en la resolución de los problemas tenía un efecto

contraproducente en el aprendizaje. El impacto emocional que era provocado en quien relataba la escena era singular y diferente al provocado en sus compañeros que, aunque la describían de idéntica manera no había tenido para ellos la misma connotación afectiva, porque la identificación de algún rasgo singular en el docente desplegaba el fenómeno transferencial que conllevaba a la reedición de aquellos modos de vincularse con los protagonistas de su novela familiar. Esa escena convocaba en ella a otra escena de abandono que retornaba de una infancia signada por padres con dificultades para sostener las funciones maternas y paternas y por docentes que habían suplido esa carencia operándolas. Por ello, en su imaginario ellos debían ser quienes con su mirada y su palabra la incorporaran al mundo de la cultura habilitándole un espacio en el entramado social. Sentirse invisible para el docente mencionado en la escena, la angustiaba de modo singular porque cuestionaban a esos docentes idealizados que había internalizado y que habían sido capaces de liberarla del sentimiento de desamparo. Entonces el “abandono” del docente potenciaba el riesgo de abandono de la asignatura por parte de la estudiante.

Conclusiones

Los posicionamientos subjetivos tanto del docente como del estudiante -principalmente el reconocimiento mutuo como sujetos deseantes y pensantes- perfila los modos singulares en que se establece el vínculo educativo en la educación superior. En consecuencia, este tiene serias dificultades en constituirse cuando predominan identificaciones con significaciones segregacionistas; aliena los sujetos en un discurso totalizante cuando predomina la

identificación con significaciones hiperidealizadas y entrapa a los sujetos en un discurso amo cuando predomina la identificación con significaciones que condenan a la mera reproducción del orden social. Sin embargo el vínculo educativo opera como instancia de subjetivación cuando predomina la identificación con significaciones inclusoras que garantizan el cumplimiento del contrato narcisista asegurando la disponibilidad de un lugar para ser ocupado por el sujeto en el entramado social.

Referencias bibliográficas:

Fazio, G. (2013). El lugar de la transferencia en el vínculo educativo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(1), 20-33. Obtenido de www.revistas.unam.mx/index.php/rep

147

Greco, B. (2013). Exploraciones en psicología educacional: escenas y configuraciones de la autoridad en contextos de enseñanza y aprendizaje. *Anuario de Investigaciones*, XX, 167-171.

Gutierrez, A. (2012). (En) lazo con la Universidad. (Tesis Maestría). Montevideo: Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Núñez, V. (2005). El vínculo educativo. En H. Tizio, *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones desde la Pedagogía Social y el Psicoanálisis* (págs. 19-41). Barcelona: Gedisa.

Pereira, M. (17 de junio de 2015). La impostura del maestro. (P. Schiselman, Ed.) Obtenido de FLACSO Virtual: <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/tool/print/index.php?id=9890>

Taborda, A. (2013). Psicología Educacional emplazada en la clínica en extensión. En A. Taborda, & G. Leoz, Psicología Educacional en el Contexto de la Clínica Socioeducativa (págs. 14-30). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Zelmanovich, P. (2013). Las paradojas de la inclusión en la escuela media a partir de una lectura de la posición de los docentes en el vínculo educativo. Aportes del psicoanálisis a la investigación del malestar en las prácticas socio-educativas. (Tesis doctoral). Buenos Aires: Flacso.

Recibido: 27/11/2019

Aceptado: 02/12/2019

Cómo citar este artículo:

Leoz, G. E. (2019), Modos posibles en que se configura el vínculo educativo en el nivel superior. RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 1, San Luis, 126-147.



Las huellas de la Reforma Universitaria de 1918 en las escuelas preuniversitarias actuales: relatos sobre experiencias de reflexión con estudiantes de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL)

Esp. María Paula Isgró

Universidad Nacional de San Luis

San Luis, Argentina

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

Profesora en Ciencias de la Educación (UNSL, 2008). Especialista en Educación y TIC (ME, 2016). Docente de grado y posgrado e Investigadora de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis en temáticas referidas a Filosofía, Epistemología y Educación. Integrante del PROICO 4-1616 “Cambios y Tensiones en la Universidad Argentina en el marco del centenario de la Reforma de 1918” (SPU-UNSL). Docente y Coordinadora del Área de Humanidades de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL).

149

En el presente trabajo realizaremos una síntesis sobre una investigación más amplia acerca del impacto de la Reforma Universitaria de 1918 en las escuelas preuniversitarias argentinas, rescatando sus huellas actuales a través de la voz de estudiantes de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, escuela dependiente de la Universidad Nacional de San Luis.

Partimos de considerar que el 15 de junio de 1918 marcó un antes y un después en la historia educativa de nuestro país. Un movimiento



estudiantil gestado en la Universidad Nacional de Córdoba se cuestionó la educación de su época, marcada por el autoritarismo, el disciplinamiento y el dogmatismo. Estos jóvenes universitarios, en su mayoría provenientes de familias de clase media trabajadora, denunciaron al modelo educativo tradicionalista y anunciaron la libertad. Redactaron el “*Manifiesto Liminar*” en el que expusieron una declaración de principios sobre la situación actual de la educación universitaria y su propuesta de cambio.

El nacimiento de una generación preocupada por su presente y comprometida por su futuro fue el punto de partida de una nueva concepción sobre la juventud. No fue tan sólo un hecho educativo, sino que fue un acontecimiento político, filosófico y sociológico que revolucionó hasta nuestros días la forma de concebir a los sujetos estudiantes y su participación en las decisiones de su contexto.

Arturo Roig expresa que la posibilidad genuina de una transformación viene de la mano de una filosofía auroral, que “*confiere al sujeto una participación creadora y transformadora, en cuanto que la filosofía no es ejercida como una función justificatoria de un pasado, sino de denuncia de un presente y de anuncio de un futuro, abiertos a la alteridad como factor de real presencia dentro del proceso histórico de las relaciones humanas.*” (Roig, 1981, p.23). Durante 2017 y 2018, a propósito de las celebraciones académicas por el Centenario de esta gesta estudiantil reformista, consideramos importante que los estudiantes de la Escuela Juan Pascual Pringles conocieran qué pasó en 1918 y construyeran a partir del análisis de la historia reciente, elementos conceptuales que les permitieran pensarse como sujetos

de la educación, activos, críticos e implicados con la construcción de su futuro.

Las escuelas preuniversitarias en el contexto educativo argentino.

Las llamadas escuelas “preuniversitarias” son aquellas instituciones educativas dependientes de las universidades nacionales argentinas. Surgieron en Argentina con el propósito de formar a aquellos jóvenes que aspiraran a ingresar a estudiar a alguna de las universidades del país. Algunas imparten enseñanza científico-humanística, otras técnica, agrícola, etc. dependiendo de las particularidades de cada región.

Teniendo en cuenta el mapa de escuelas secundarias argentinas según período de creación (Di Piero, 2018) podemos advertir que las primeras instituciones fundadas fueron el Colegio Nacional Monserrat (Córdoba, 1687) y el Colegio Nacional de Buenos Aires (Buenos Aires, 1654). Es decir, poseen una tradición afianzada en nuestro país, constituyéndose como colegios con un gran prestigio. Actualmente hay casi medio centenar de escuelas secundarias dependientes de universidades nacionales, entre las que se encuentra la Escuela Normal Juan Pascual Pringles (ENJPP), fundada en 1876 y dependiente de la Universidad Nacional de San Luis.

Como escuela preuniversitaria, la ENJPP abraza un espíritu de reflexión situada y de acción colectiva entre los actores de la institución y su vínculo con la comunidad. Sus eventos educativos son muestras vivas de un sentimiento de compromiso y fervor con un hilo

conductor: pensar y defender la libertad, la participación y dar muestras a la sociedad de que estos jóvenes tienen voz y pensamiento propio. Tienen una palabra que anuncia un proyecto: ser sujetos protagonistas de su época.

La Procesión Cívica, uno de sus acontecimientos anuales más destacados, se realiza hace un centenar de años, en el que los estudiantes del último año de secundario de la ENJPP se congregan todos los 24 de mayo y realizan una procesión como símbolo del protagonismo que tuvo el pueblo puntano durante la vigilia previa al día que marcó nuestra historia: el 25 de mayo de 1810.

A continuación, relataremos experiencias realizadas junto a estudiantes de 5to y 6to año de nivel secundario de la ENJPP en diversos espacios de reflexión y acción sobre lo acontecido en la Reforma de 1918, evento de significativa relevancia para nuestra historia. Consideramos que el abordaje de estas temáticas junto a los estudiantes permitiría poner en diálogo el pasado y el presente y asumir un posicionamiento crítico sobre el acontecer de la educación pública actual.

Primer taller: "La participación estudiantil en la Reforma Universitaria de 1918"

En el año 2017 se llevó a cabo el Taller: "*La participación estudiantil en la Reforma Universitaria de 1918*" en el Aula Magna de la ENJPP. Participaron estudiantes de 5to año de nivel secundario (bachillerato humanístico), quienes trabajaron sobre la lectura del Manifiesto Liminar y la construcción de un Manifiesto actual donde pudieran

poner en palabras las reflexiones y propuestas de cambio sobre su situación educativa actual.

Partimos realizando una aproximación a las ideas que gestaron la Reforma Universitaria, reconstruyendo el evento históricamente para comprender cuáles fueron aquellas circunstancias que lo rodearon y dieron lugar a la huelga estudiantil y posterior Reforma. Pudimos advertir que los estudiantes no conocían de qué se había tratado el evento, pero se mostraron interesados en saber qué había sucedido. Luego de la presentación mencionaron que se sentían identificados con los estudiantes reformistas porque eran jóvenes como ellos, interesados en cambiar algo que no les gustaba.

En el segundo momento del taller se les presentó el Manifiesto Liminar y se los invitó a leerlo. Entregamos copias y se dispusieron en grupos. Luego de su lectura comenzamos a hacer una puesta en común de las ideas principales y todos los grupos coincidieron en que las ideas de libertad, participación estudiantil, cogobierno, etc. eran conceptos que impactaron en la escuela preuniversitaria y se viven como lemas en las diferentes actividades de la institución pero que aún queda mucho por hacer. Se cuestionaron por qué muchas veces no se toma en serio la palabra de los jóvenes, cuando ellos tienen mucho por decir. Consideraron que todavía queda por conquistar la libertad de pensamiento y sostenerla.

Segundo Taller: "Las huellas de la Reforma Universitaria en la escuela preuniversitaria actual"

En el mes de junio de 2018 se llevó a cabo en la UNSL el Coloquio "La Reforma Universitaria de 1918: desafíos actuales",

organizado por el Primer Proyecto “Hacia la conmemoración del Centenario de la Reforma Universitaria” de la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación. En este contexto se organizó el Taller “*Las huellas de la Reforma Universitaria en la escuela preuniversitaria actual*”, destinado a estudiantes de 6to año de nivel secundario (bachillerato científico) de la ENJPP. Los objetivos de dicha actividad giraron en torno a: reflexionar sobre lo acontecido en la Reforma Universitaria de 1918 atendiendo especialmente a la intervención de los jóvenes como protagonistas de su época; construir categorías teóricas interdisciplinarias para pensar el presente educativo, político y social y proyectarse a un futuro; pensar cuáles han sido las huellas de la Reforma que podemos encontrar en la escuela preuniversitaria actual; y elaborar producciones que consoliden lo aprendido y sirvan como difusión de la problemática en distintos espacios de la institución.

En esta oportunidad consideramos interesante llevar a los estudiantes a la universidad, para que pudieran tener una experiencia de reflexión en el aula universitaria. Se comenzó realizando una síntesis sobre la Reforma de 1918, ya que teníamos el antecedente del año anterior en el que los estudiantes no conocían sobre el tema. En esta oportunidad algo sabían porque, al ser el año del centenario de la Reforma, en la escuela se habían llevado a cabo algunas acciones para difundir el acontecimiento. Luego de la presentación, se planteó la siguiente pregunta: *¿Podemos encontrar huellas de la Reforma Universitaria en nuestra escuela preuniversitaria actual?* y se los invitó a unirse en grupos para pensar una respuesta. Luego de unos minutos pudieron comenzar a delinear algunas reflexiones, entonces

pasamos a la siguiente consigna *“Teniendo en cuenta que estudiamos en una escuela preuniversitaria, ¿cuáles reformas creen que impactaron en nuestra escuela y le dan una identidad reformista? ¿Cómo creen que es la participación de los estudiantes en los cambios educativos? ¿Por qué?”*.

El trabajo con los jóvenes fue muy enriquecedor; todos coincidieron en destacar que la escuela tenía símbolos muy arraigados que daban lugar a pensar que eran conquistas que comenzaron a gestarse con la Reforma Universitaria: por ejemplo, en cada Procesión Cívica se elige un lema que identifica las ideas que desean defender ese año. Los jóvenes consideraron que en general esas ideas giran siempre en torno a la identidad del Manifiesto Liminar. Ideas como libertad, participación, democracia, autonomía, protagonismo estudiantil, etc. fueron conceptos que destacaron. Los lemas sintetizan este ferviente sentimiento patriótico que se entrelaza con ideas sociales, políticas, educativas, éticas. Es elegido por los estudiantes, quienes discuten sobre temáticas de actualidad: *“El asunto central está desarrollado tanto en el discurso del alumno como en el carro alegórico y ha reflejado, casi siempre, la circunstancia histórica en que se inserta cada celebración de la Revolución de mayo”* (Aregger y otros, 2016, 15). La expresión de un interés común por expresar algo que se quiere decir, por alzar la voz y ser partícipes de un tiempo que se expresa a sí mismo de manera singular.

Cuando hablaron de la escuela actual y de cuál sería la identidad que los caracteriza, surgieron reflexiones como que todavía queda por

afianzar el Centro de Estudiantes² y dotarlo de un protagonismo mayor para que puedan conseguir cambios más sustantivos.

Respecto a la política escolar, los estudiantes no estaban interiorizados sobre el sistema de cogobierno. La ENJPP cuenta con un Consejo de Escuela en el que están representados todos los estamentos de la institución: docentes de inicial, primaria y secundaria, no docentes, padres, estudiantes, representantes de las distintas facultades de la UNSL, gabinete y equipo de gestión. Este sistema es muy importante porque las decisiones que se toman son consensuadas en un órgano democrático y no recaen en una única figura. Se les explicó en qué consistía y les pareció muy interesante que esto fuese algo que antes no existía y que puede relacionarse con lo que lucharon los jóvenes reformistas. Se finalizó el taller haciendo hincapié en que es necesario reconstruir la historia de la escuela y del país para tener presente que fueron jóvenes quienes lucharon por los derechos que tenemos actualmente.

A modo de reflexión...

Trabajar con jóvenes de escuelas secundarias siempre es un desafío. Nos cuestionan, nos interpelan y elaboran ideas innovadoras que rompen con lo instituido. Reconocer su palabra es entender que en la educación no existe una autoridad del pensamiento: todos somos valiosos y la construcción de conocimiento se hace en la unión. Estas experiencias relatadas en el presente trabajo constituyen sólo una

² N. del A.: En el año 2019 se constituyó una Junta Electoral conformada íntegramente por estudiantes, se presentaron dos listas y se votó democráticamente por un Centro de Estudiantes que se encuentra iniciando sus actividades.

muestra de que es necesario comenzar a trabajar en acciones en las que podamos confluir en un espacio de diálogo y reflexión. Sea cual sea el tema que nos convoque, la posibilidad de construir en conjunto posibilita una mirada compleja y da lugar a redes que incluyen a los sujetos de la educación.

Pensar con los jóvenes sobre la Reforma constituye una experiencia de reactualización constante de aquellas ideas que en algún momento de la historia permitieron cambiar un estado de situación que no se deseaba. Los jóvenes siempre tienen algo para decir y algo que les disgusta. En vez de negarlos, la clave es repensar ese pensar juvenil de denuncia y anuncio entendido como un movimiento de transformación reflexiva constante.

A partir de la puesta en acción de estas experiencias de formación pudimos detectar que, como escuela preuniversitaria, la Escuela Normal Juan Pascual Pringles sintetiza desde sus inicios históricos el creciente sentido de la juventud como colectivo transformador de la sociedad.

Las palabras elegidas año a año por los estudiantes demuestran además un recorrido de formación que inició desde los comienzos de su escolaridad. Es el producto de procesos de enseñanza y aprendizaje que se han construido bajo el propósito de formar ciudadanos y ciudadanas con espíritu crítico, hacedores de su propia historia, protagonistas de los procesos de transformación social.

Para la ENJPP, el evento de la Procesión Cívica y todo lo que conlleva a su alrededor (organización, difusión, estudio, ensayos, etc.) muestra a la comunidad la gesta de una generación preocupada por

su presente y comprometida por su futuro. El impacto que causó en la sociedad puntana la génesis de esta institución educativo marcó el punto de partida de una nueva concepción sobre la juventud; no fue tan sólo un hecho educativo, sino que fue un acontecimiento político, filosófico y sociológico que revolucionó hasta nuestros días la forma de concebir a los sujetos estudiantes y su participación en las decisiones de su contexto.

En estos tiempos en los que el descreimiento, la desesperanza y la crisis son moneda corriente, recuperar la voz de la juventud es volver a pensar en aquellos jóvenes reformistas que alguna vez en la historia se plantaron ante un estado de autoritarismo y vieron una luz de esperanza de transformación. Esas son las huellas que quedan, y día a día debemos protegerlas y alimentarlas para que crezcan y nos permitan pensar en nuevas formas de educación.

Referencias Bibliográficas:

Aregger, S.; Funes, M.; Gil, R. (2016), *Crónica de una vigilia*, Nueva Editorial Universitaria, San Luis.

Argüello, S. (2006). "Movimiento Estudiantil, Política de Educación Superior y Exclusión Educativa". *CUADERNOS FH y CS-UNJu*, Nro. 30.

Di Piero, Emilia. (2018). *Escuelas preuniversitarias en Argentina: políticas de admisión y justicia distributiva*. Espacios en blanco. Serie indagaciones , 28, (2).

Federación Universitaria de Córdoba (1918) "Manifiesto Liminar".

Mollis, M. (2008). "Las huellas de la Reforma ante una nueva Ley de Educación Superior". Revista del Instituto de Investigaciones en ciencias de la Educación, N° 26. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

ROIG, A.A. (2009). Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano. Una ventana, Buenos Aires.

Recibido: 26/11/2019

Aceptado: 29/12/2019

Cómo citar este artículo:

Isgró, M. P. (2019), Las huellas de la Reforma Universitaria de 1918 en las escuelas preuniversitarias actuales: relatos sobre experiencias de reflexión con estudiantes de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles (UNSL). RevID, Revista de Investigación y Disciplinas, Número 1, San Luis, 148-158.



RevID
Número 1, 2019

Equipo de Diseño

Arte y Diagramación:

Esp. María Paula Isgró

Tatiana Escudero

Diseño Web:

Mg. Paola Allendes

Lic. Dayana Alfaro

160



Créditos imagen de portada:

Photo by Debby Hudson on Unsplash

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



RevID

Revista de Investigación y Disciplinas